



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Renata Manuela Machado Fernandes

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

Contos tradicionais como estratégia para desenvolver competências de literacia

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Mestre Anabela Sampaio

março de 2012

*“O êxito e o fracasso não dependem do que nos falta,
mas do uso que fazemos do que possuímos”.*

Dr. Carlson

Agradecimentos

Quero aproveitar este momento para deixar uma palavra de agradecimento especial à minha mãe. Por um lado, pela oportunidade que me deu para tirar esta formação académica. Por outro lado, pelo apoio, carinho, dedicação, compreensão e pelas ideias que me foi dando ao longo desta fase para a concretização e melhoria deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Mestre Anabela Sampaio, por todo o apoio e disponibilidade na orientação prestada ao longo do presente trabalho de investigação.

À minha família e amigos, manifesto a minha gratidão, pelo incondicional apoio ao longo de todo o percurso académico e motivação nesta fase final de formação.

Ao meu padrinho, Ernestino Sacramento, pela ajuda imprescindível na tarefa de tradução do resumo do estudo e de um documento fundamental para a investigação.

A todo o grupo de crianças intervenientes neste estudo e pelos imensos momentos de aprendizagem fulcrais para o meu futuro profissional.

À Educadora Cooperante, pelo facto de ter proporcionado, sem hesitação, toda a liberdade para efetuar o trabalho de investigação.

Às minhas colegas de estágio, Letícia e Fernanda, pela partilha de conhecimentos e amizade ao longo da Licenciatura e Mestrado.

A todos os Docentes e colegas da Licenciatura e de Mestrado que contribuíram, de forma direta ou indireta, para o meu desenvolvimento académico e profissional.

Resumo

O presente trabalho de investigação visa promover o desenvolvimento da literacia utilizando como estratégia os contos tradicionais. Neste sentido pretendeu-se conhecer em que medida as experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia. Para além de se pretender refletir sobre a problemática anteriormente descrita, pretendeu-se apresentar propostas de ação que vão de encontro aos objetivos delineados. Com base na questão formulada, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo, os objetivos foram os seguintes: promover a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem oral e da escrita; promover a participação ativa das crianças em atividades que desenvolvam competências de literacia emergente, bem como desenvolver estratégias e atividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem.

Neste estudo estiveram envolvidas vinte e uma crianças, cujas idades variavam entre os três, quatro e cinco anos de idade e onde constava uma criança com a síndrome de Mutismo. As experiências de aprendizagem proporcionadas foram estruturadas tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança, de acordo com os seus interesses e necessidades.

No que concerne à metodologia, optou-se por uma metodologia investigação-ação de índole qualitativa. Neste sentido, a observação participante, as notas de campo, a documentação fotográfica e de vídeo, as grelhas de observação, bem como a análise de produções das crianças foram os instrumentos metodológicos utilizados para registar os dados da observação. Esta recolha apenas foi possível através de um percurso pedagógico formado por várias atividades, implementadas entre os meses de outubro e dezembro do ano transato.

Através deste estudo pode-se verificar que as experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Literacia emergente; Contos tradicionais; Família.

Abstract

This research work aims to promote the development of literacy, using traditional tales as a strategy. In this sense it was intended to know the extent to which learning experiences in reading and writing contributes to the development of literacy skills. Besides the reflection on the problems described above, it was intended to present proposals for action that will meet the goals outlined. Based on the question proposed, valuing equally the different content areas, the objectives were: to promote the discovery and seizure of the functionality of oral language and writing, to propose the active participation of children in activities that develop emerging literacy skills and to develop strategies and activities more systematic of exploration and development of language.

In this study were involved twenty-one children, whose ages varied from three to four and five years old, including a child with the syndrome of Mutism. The learning experiences offered were structured taking into account the development of the children, according to their interests and needs.

Regarding the methodology, we opted for an action-research methodology of qualitative nature. In this sense, participant observation, field notes, photographic documentation and video, the grids of observation and analysis of children's productions were the methodological tools used to record the data from the observations. This collection was only possible through an educational course consisting of various activities implemented between October and December of the past year (2011).

Through this study it is found that the learning experiences in reading and writing contribute to the development of literacy skills.

Keywords: Pre-school, Emergent Literacy, Traditional Tales; Family.

Índice

	Páginas
Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Lista de figuras	XII
Lista de tabelas	XIII
Lista de quadros	XIII
Lista de gráficos	XIII
Lista de abreviaturas	XIV
Introdução	15
CAPÍTULO I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II	17
1.1 Caracterização do Contexto Educativo	17
1.2 Caracterização do meio	17
1.3 Caracterização do grupo	18
1.4 Identificação de interesses e necessidades	19
1.5 Recursos materiais da instituição	21
CAPÍTULO II – Seleção criteriosa e justificada das planificações desenvolvidas	22
I. Leitura da história	24
II. Exploração da história	24
III. Escrita	25
IV. Reflexão sobre a língua	25
V. Reconto da história	25
VI. Exploração da história através de linguagens não-verbais	25

CAPÍTULO III – Enquadramento do estudo	29
3.1 Orientação para o problema	29
3.2 Problemas e objetivos	34
CAPÍTULO IV – Revisão da literatura	35
4.1 Literacia como competência emergente	35
I. Competências de linguagem oral – A oralidade e sua importância	40
II. Conhecimento sobre o impresso	44
III. Competências de processamento fonológico	46
4.2 Importância dos contos tradicionais	48
4.3 Importância dos livros	52
4.4 Os livros e a família	57
CAPÍTULO V – Metodologia	60
5.1 Características da ação educativa	60
5.2 Característica da investigação qualitativa	61
5.3 Instrumentos de recolha de dados	62
5.3.1 Observação	62
5.3.2 Notas de campo	63
5.3.3 Documentação fotográfica e de vídeo	63
5.3.4 Grelhas de observação	64
5.3.5 Análise de produções das crianças	64
5.4 A ética e a confidencialidade	65
5.5 Amostra	66
5.6 Cronograma	67
CAPÍTULO VI – Apresentação e análise de dados	69
I. Atividade pedagógica: conto – “O Rato e o Leão”	69
I.I Conto tradicional – “O Rato e o Leão”	69
II.I Palavra nova – “imponente”	77

III.I	Construir frases com a palavra nova – “imponente”	80
IV.I	Dividir a frase em bocadinhos (palavras)	83
V.I	Reconto oral	84
VI.I	Dividir a palavra – “imponente” em bocadinhos (sílabas)	86
VII.I	Palavras que rimam com leão	88
II.	Atividade pedagógica: conto – “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”	90
I.I	Conto tradicional – “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”	90
II.I	Palavra nova – “iguaria”	95
III.I	Construir frases com a palavra nova – “iguaria”	97
IV.I	Dividir a frase em bocadinhos (palavras)	98
V.I	Dividir a palavra – “iguaria” em bocadinhos (sílabas)	101
VI.I	Palavras que começam com /ra/	102
III.	Atividade pedagógica: conto – “A Cigarra e a Formiga”	104
I.I	Conto tradicional – “A Cigarra e a Formiga”	104
II.I	Palavra nova – “vasculhar”	112
III.I	Construir frases com a palavra nova – “vasculhar”	113
IV.I	Dividir a frase em bocadinhos (palavras)	115
V.I	Dividir a palavra – “vasculhar” em bocadinhos (sílabas)	117
VI.I	Registo do conto tradicional	119
	CAPÍTULO VII - Conclusões do estudo de investigação	120
	Limitações do estudo	127
	Referências bibliográficas	128
	Anexos	131
	Anexo I – Planificações da investigação	
	Anexo II – Checklist da avaliação diagnóstica	
	Anexo III – Grelhas de observação	
	Anexo IV – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	

Lista de figuras

	Páginas
Figura 1 – O livro das palavras novas	80
Figura 2 – Ilustração da palavra nova “Imponente”	80
Figura 3 – Construção de frases com a palavra nova	82
Figura 4 – Dividir a palavra em bocadinhos (sílabas) e contar o número de sílabas	87
Figura 5 – Palavras que rimam com leão	89
Figura 6 – Ilustração da palavra nova "Iguaria"	97
Figura 7 – Colocação das palavras da frase num placard e sinais de pontuação	99
Figura 8 – Dividir a frase em bocadinhos (palavras)	100
Figura 9 – Palavras que começam por /ra/	103
Figura 10 – Ilustração da palavra "Vasculhar"	113
Figura 11 – Significado da palavra “vasculhar”	114
Figura 12 – Segmentação da palavra "vasculhar"	117
Figura 13 – Segmentação da palavra "vasculhar"	117
Figura 14 – Formiga a carregar o amendoim para o formigueiro e a Cigarra a descansar	119
Figura 15 – Cigarra a tocar flauta	119
Figura 16 – Cigarra a pedir ajuda à Formiga	119
Figura 17 – Cigarra no formigueiro	119
Figura 18 – Criança a copiar informação do quadro	121

Figura 19 – Criança a copiar informação do quadro	121
Figura 20 – Crianças em ajuda na tentativa de escrita	121
Figura 21 – Rodear as letras diferentes	121
Figura 22 – Criança a “ler” o conto "O Rato e o Leão"	122
Figura 23 – Criança a "ler" o conto "A Cigarra e a Formiga"	123
Figura 24 – Ilustração da palavra nova "Esguia"	125
Figura 25 – Ilustração da palavra nova "Resplandecente"	125
Figura 26 – Ilustração da palavra nova "Apicultor"	125
Figura 27 – Ilustração da palavra nova "Estábulo"	125

Lista de tabelas

Tabela 1 – Lista de histórias	26
Tabela 2 – Cronograma	67

Lista de quadros

Quadro 1 – Continuum de complexidade das tarefas de consciência fonológica (adaptado de Chard & Dickson, 1999)	48
---	----

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Número de meninas e de meninos	66
Gráfico 2 – Idades das crianças	66

Lista de abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

NAEYC – National Association for the Education of Young Children

PISA – Programme for International Student Assessment

PAAR – Promover, Acarinhar, Aumentar e Repetir

CRAIA – Completar, Recordar, Abertas, Interrogar e Associar

Introdução

O presente trabalho é o culminar do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho de investigação foi realizado na Prática de Ensino Supervisionada II (pré-escolar) e intitula-se *Contos tradicionais como estratégia para desenvolver competências de literacia*. Este visa promover o desenvolvimento da literacia utilizando como estratégia os contos tradicionais. Neste sentido pretendeu-se conhecer em que medida as experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia. Para além de se pretender refletir sobre a problemática anteriormente descrita, foi pretendido apresentar propostas de ação que vão de encontro aos objetivos delineados. Com base na questão formulada, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo, os objetivos foram os seguintes: promover a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem oral e da escrita; promover a participação ativa das crianças em atividades que desenvolvam competências de literacia emergente, bem como desenvolver estratégias e atividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem.

Este trabalho está organizado em sete capítulos distintos, destacando-se duas partes fundamentais, a componente teórica e o trabalho de investigação.

Deste modo, no primeiro capítulo é realizado o enquadramento da PES II, seguindo-se do capítulo II, no qual se faz referência à importância das planificações desenvolvidas e ao guião do trabalho de investigação.

No capítulo III o leitor poderá analisar o enquadramento do estudo, bem como o problema e os objetivos traçados.

O capítulo IV é relativo à revisão da literatura, no qual se discute as principais temáticas definidas na questão problema. A fundamentação teórica é subdividida em seis partes, nomeadamente: *Literacia como competência emergente*, na qual se caracteriza as *competências de linguagem oral, conhecimento sobre o impresso e competências de consciência fonológica*; *importância dos contos tradicionais*; *importância dos livros*, bem como *os livros e a família*.

No capítulo V é apresentada a metodologia adotada pela investigadora para a realização do trabalho de investigação. Este subdivide-se em sete sessões, nomeadamente: *características da investigação-ação*; *características da investigação qualitativa*; *instrumentos de recolha de dados*, explicando as várias técnicas usadas pela investigadora para recolher as evidências do estudo; *ética e confidencialidade*; a *amostra*, bem como o *cronograma* do trabalho de investigação.

No capítulo VI faz-se referência à apresentação e análise dos dados, no qual é apresentada uma descrição das atividades desenvolvidas nas implementações, fazendo-se uma síntese dos aspetos mais relevantes.

O último capítulo é dedicado às conclusões do presente estudo, no qual se foca os resultados obtidos, bem como as limitações do estudo.

CAPÍTULO I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II

O presente capítulo tem como finalidade realizar uma breve caracterização do contexto educativo onde foi realizada a Prática Supervisionada II (PESII), bem como do grupo. Neste sentido, será realizada uma descrição do contexto educativo, caracterizando o meio local, e a sala de atividades.

1.1 Caracterização do Contexto Educativo

De acordo com as Orientações Curriculares (1997) “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. (p.17)

O jardim de infância onde se desenvolveu a PESII, localiza-se no concelho e distrito de Viana do Castelo, no norte de Portugal, pertencente à freguesia de Santa Maria Maior. O presente trabalho de investigação realizado no âmbito do desenvolvimento curricular ocorreu durante os meses de outubro do ano transato, a janeiro do ano corrente. Este foi realizado neste período, uma vez que é a época do ano académica dedicada à PES II.

1.2 Caracterização do meio

Viana do Castelo é cidade sede de concelho, na região Norte, de comarca e capital de distrito com cerca de 88, 725 mil habitantes¹. Atualmente a cidade é constituída por cinco grandes freguesias, sendo: Areosa, Darque, Meadela, Monserrate e Santa Maria Maior. O concelho é limitado a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende, e a oeste tem litoral no Oceano Atlântico. A cidade de Viana do Castelo está situada na margem direita da foz do Rio Lima.

A sua economia apoia-se sobretudo na agropecuária, na construção naval, na indústria de celulose e alimentar.

O Monte de Sta. Luzia, constitui uma fascinante vista sobre a cidade, a montanha, o rio Lima e o Oceano Atlântico. É no cimo deste monte que se encontra a Basílica do

¹ Informação dos Censos de 2011.

Sagrado Coração de Jesus, obra revivalista iniciada em 1930, por Ventura Terra. Próximo da basílica, situa-se a Citânia de Sta. Luzia.

Do seu vasto património artístico e cultural edificado destaca-se a Sé, a Igreja Matriz, Igreja de Santa Cruz, os Paços do Concelho, a igreja da Senhora da Agonia.

A etnografia possui um espaço especial nesta cidade. As tradições iniciam-se no mês de maio, com a “Festa das Rosas de Vila Franca do Lima”. No entanto, é sem dúvida, em agosto, nas magníficas e incomparáveis Festas de Nossa Senhora d'Agonia, que a tradição atinge o seu ponto mais alto. A etnografia apresenta o seu espaço nos desfiles do Cortejo Etnográfico e na Festa do Traje, nos quais se podem admirar os belos trajes de noiva, mordoma e lavradeira, adornados com típicas filigranas da Póvoa de Lanhoso.

1.3 Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, provenientes de meios sócio-económicos e culturais diversificados. Dezanove crianças, já frequentaram juntas, neste grupo, este Jardim de infância no ano letivo transato. O seu nível de desenvolvimento, após alguns períodos de reflexão e avaliação parecem adequados às suas idades. Há a salientar uma criança que tem 5 anos e não fala (Síndrome de Mutismo). A família está consciente do problema tendo já iniciado consultas de terapia da fala.

As expectativas das famílias são desafiadoras. Isto, porque as crianças se adaptaram facilmente, ganharam rapidamente uma autonomia significativa, bem como alguma aceitação das regras da sala e interesse pelas primeiras atividades desenvolvidas (no caso das crianças que frequentam pela primeira vez). As famílias que já trabalharam com a Educadora no ano transato, continuam interessadas e participativas na vida escolar dos seus educandos. É um grupo de crianças muito ativo, necessitando estar em constante atividade, não obstante, ser um grupo interessado e interessante dentro da sua diversidade de personalidades e saberes adquiridos. Tudo isto, com muito egocentrismo à mistura, dadas as idades que possuem. Apresentam bastante dificuldade em relacionar-se pacificamente com os seus pares, resolvendo os problemas à base da agressão,

principalmente cinco rapazes e uma rapariga. Contudo, já melhoraram um pouco os seus comportamentos no relacionamento com os pares.

1.4 Identificação de interesses e necessidades

O grupo mostra-se mais interessado e participativo no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Demonstram interesse em escrever o nome, por exemplo, porque alguns elementos do grupo já o fazem. Outro do interesse deste grupo em geral, centra-se nas descobertas e experiências realizadas na sala de atividades ou fora dela. Apreciam muito os trabalhos que são realizados com as suas famílias (sentem-se orgulhosos ao apresenta-los aos pares). Outro domínio muito apreciado é a de Expressão Dramática, visto que gostam bastante de realizar dramatizações de histórias ou inventadas por eles.

Para a Educadora Titular de grupo é importante trabalhar também a Área da Formação Pessoal e Social, uma vez que é uma área transversal. No grupo ainda prevalecem as atitudes egocêntricas e por vezes conflituosas. Atendendo a que as suas idades se situam entre os 3 e os 5 anos de idade, não é um comportamento desajustado, mas sim normal, que necessita ser trabalhado. Todo o grupo necessita de melhorar as suas competências a nível da motricidade fina, bem como a comunicação verbal.

Através da análise exaustiva da avaliação diagnóstica efetuada pela Educadora conclui-se que relativamente à área da Formação Pessoal e Social no geral o grupo sente dificuldade na autonomia e na relação com os outros. O grupo de três anos tem adquiridas as competências para a sua idade. O grupo de quatro anos sente dificuldade e comer e beber sozinho utilizando os talheres e o copo, bem como participar na conversa de grupo. O grupo de cinco anos apresenta dificuldade em iniciar um trabalho sozinho e pedir desculpa sem que seja necessário lembrar.

No que concerne à Área da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita conclui-se que o grupo apresenta dificuldades nos dois domínios. O grupo de três anos está a adquirir a capacidade de virar uma página de cada vez. O grupo de quatro anos apresenta dificuldade em manusear corretamente os livros e compreender a ideia principal de uma história ou de uma imagem. O grupo de cinco anos

tem dificuldade em perguntar o significado das palavras novas e relatar experiências diárias.

No que concerne ao domínio da matemática conclui-se que o grupo de três anos está em fase de aquisição em completar um *puzzle* de quatro peças e agrupar dois elementos de acordo com a mesma característica. O grupo de quatro anos apresenta dificuldade em fazer correspondências e completar um *puzzle* de vinte peças. O grupo de cinco anos apresenta dificuldade em fazer conjuntos e classificações.

No que concerne ao domínio da expressão motora conclui-se que o grupo de três anos adquiriu todas as competências definidas para a sua idade. O grupo de quatro anos apresenta dificuldade em saltar a pé juntos e de pernas afastadas, bem como seguir comendos verbais (incluindo diversas direções). O grupo de cinco anos apresenta dificuldade em saltar ao pé-coxinho com equilíbrio.

No que concerne ao domínio da expressão plástica o grupo de três anos está em fase de aquisição em fazer uma bola de massa de modelagem e colar pedaços de papel num espaço limitado. O grupo de quatro anos apresenta dificuldade em utilizar uma tesoura de forma adequada e representar graficamente a figura humana. O grupo de cinco anos apresenta dificuldade em representar a figura humana.

No que concerne ao domínio da expressão dramática o grupo de três anos adquiriu todas as competências definidas para a sua idade. O grupo de quatro anos está em fase de aquisição em começar a criar jogos no “faz de conta”. O grupo de cinco anos apresenta dificuldade em participar na representação de uma história, bem como coordenar o seu papel com o de outras crianças.

No que concerne ao domínio da expressão musical o grupo de três anos está em fase de aquisição em identificar animais pelos sons que reproduzem. O grupo de quatro anos apresenta dificuldade em acompanhar canções com gestos. O grupo de cinco anos apresenta dificuldade em memorizar e reproduzir canções e lengalengas.

No que concerne à área do conhecimento do mundo o grupo de três anos adquiriu as competências definidas para a sua idade. O grupo de quatro anos no que concerne ao meio/culturais apresenta dificuldade em identificar o grau de parentesco, e no que concerne às ciências apresenta dificuldade na consciência atmosférica. O grupo de cinco

anos no que concerne aos meios/culturais apresenta dificuldade em nomear os diferentes tipos de transporte, e no que concerne às ciências apresenta dificuldade em dizer o nome das estações do ano e dizer o nome da estação do ano em que se encontram.

Através da observação direta do grupo, da avaliação criteriosa da avaliação diagnóstica e através de conversas informais com a Educadora e os encarregados de educação concluiu-se que a área de prioridade a trabalhar no grupo era o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo.

1.5 Recursos materiais da instituição

O estabelecimento educativo está organizado de modo a possibilitar que as crianças se movimentem e desloquem de uma forma autónoma e segura. Existem quatro salas de atividades, casas de banho para cada sala, uma sala para a componente de apoio à Família, um refeitório, casas de banho para os funcionários e lavandaria / despensa. Existe também um ginásio (espaço polivalente) relativamente bem apetrechado para a realização das sessões de motricidade; um parque infantil com piso adequado, baloiço e escorrega (*playground*). É também um espaço equipado com projetor multimédia; televisor; vídeos; leitor de DVD; rádio / leitor de CD; máquina fotográfica e retroprojetor. Este espaço pode ser usado por qualquer um dos grupos, quando necessário.

CAPÍTULO II – Seleção criteriosa e justificada das planificações desenvolvidas

No presente capítulo será apresentado ao leitor a justificação das planificações² desenvolvidas para a investigação; o guião seguido para as atividades pedagógicas, assim como a importância das próprias atividades desenvolvidas.

Tendo em conta as intenções de área de prioridade e os interesses e necessidades do grupo, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo, concluiu-se que a Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita seria a área prioritária de intervenção. Esta constitui a base para todas as outras áreas de conteúdo.

Embora a área de conteúdo escolhida para realizar a investigação tenha sido a linguagem oral e abordagem à escrita, nunca se perdeu de vista a articulação de conteúdos numa perspetiva globalizante. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, 1997) “Não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (p. 22)

Para a investigadora poder saber qual a área de conteúdo prioritária do grupo para poder planificar as atividades pedagógicas, foi necessário observar o grupo de crianças com que iria trabalhar. Neste sentido, de acordo com as OCEPE (Silva, 1997) é fulcral observar cada criança e o próprio grupo para se poder conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Desta forma é possível compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das

² As planificações das atividades pedagógicas da investigação encontram-se em suporte digital, encontrando-se um exemplo no anexo I.

crianças e diferentes formas de registo. (...) A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. (Silva, 1997, p. 25)

A investigadora ao planificar as atividades pedagógicas para a investigação teve em consideração proporcionar situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras para as crianças. Deste modo estas ficam interessadas e estimuladas para chegar a níveis de realização a que não chegariam sozinhas. As opiniões das crianças foram fulcrais para investigadora, pois deste modo foi possível ir ajustando as atividades aos seus interesses. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (p. 26)

As situações e oportunidades imprevistas foram sempre tidas em conta como fatores positivos para as situações de aprendizagem. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) “Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (p. 27) A participação dos encarregados de educação nas atividades foi intenção da investigadora, na medida em que é enriquecedor para o processo educativo. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) “A participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interacções das crianças e de enriquecer o processo educativo.” (p. 27)

As atividades pedagógicas desenvolvidas, não foram “escolarizadas”, mas constituíram uma base para as aprendizagens futuras na entrada para o ensino formal, ou seja, o 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.” (p. 28)

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na preparação da

escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida.

Assim, a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com o contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender. (Silva, 1997, p. 93)

As atividades pedagógicas desenvolvidas tiveram em atenção o caráter lúdico, pois através do lúdico as crianças sentem-se mais motivadas para as situações de aprendizagem. De acordo com Lourdes Mata (2011) “através do brincar as crianças têm oportunidades para investigar, explorar, tentar o que nunca tentaram antes ou aprofundar as primeiras tentativas, expandindo assim o seu conhecimento.” De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) a aprendizagem de um maior domínio da linguagem deve basear-se na exploração do caráter lúdico da linguagem. Deste modo as crianças sentir-se-ão com prazer em lidar com as palavras, a inventar sons e a descobrir as suas relações.

As atividades desenvolvidas para a investigação tiveram como base o guião diário do programa “Melhor Falar para Melhor Ler” (Viana, 2001). Neste sentido, o trabalho de investigação seguiu o seguinte guião:

I. Leitura da história

Na seleção da história, tentei ir de encontro às temáticas que se estavam a trabalhar, aos interesses e motivações das crianças, bem como levar histórias desconhecidas das crianças.

II. Exploração da história

Na exploração da história tentei ir para além da “interpretação” da intriga. Foi minha intenção dar importância às expansões semânticas, e ao relacionar da história com outras vivências e com outros conteúdos; ao vocabulário menos conhecido e solicitar a paráfrase, como por exemplo, “podíamos dizer isto de outra maneira”).

III. Escrita

Foi também minha intenção promover o desenvolvimento da consciência das relações entre o oral e o escrito, e de que existe um registo escrito da linguagem oral. Pois de acordo com Viana (2001) é necessário “ajudar a criança a perceber que a uma maior extensão do discurso oral corresponde uma maior extensão do discurso escrito”. (p. 57) A investigadora selecionou das histórias uma palavra nova, ou seja, palavras que não fizessem parte do vocabulário ativo e/ou passivo das crianças, palavras com sonoridades apelativas, palavras difíceis em termos articulatórios. Estas palavras foram escritas em letra de imprensa e em letra manuscrita (cursiva). As crianças formaram frases com estas palavras, sendo estas também escritas.

IV. Reflexão sobre a língua

A reflexão sobre a língua foi promovida através das seguintes atividades:

- segmentar frases em pedaços (palavras);
- segmentar as palavras em pedacinhos (sílabas);
- descobrir palavras que rimem com...;
- descobrir palavras que comecem com... .

V. Reconto da história

O reconto foi realizado em grande grupo. Quando o reconto foi individual, tentei dar oportunidade às crianças tímidas ou que se afastassem do ritmo coletivo.

VI. Exploração da história através de linguagens não-verbais

A investigadora incentivou a exploração de uma história com o recurso ao desenho.

Dada a impossibilidade de trabalhar com as crianças durante um período de tempo alargado, ou seja, durante um ano letivo, e por constituirmos um trio pedagógico, resolvi trabalhar um reduzido número de contos tradicionais, sendo eles: *O Rato e o Leão*

(Ana Oom, 2011), *O Rato do Campo e o Rato da Cidade* (Ana Oom, 2011) e *A Cigarra e a Formiga* (Ana Oom, 2009).

Título da obra	Nome da coleção	Adaptação de Texto	Editores
<i>O Rato e o Leão</i>	Era uma vez...	Ana Oom	Zero a Oito – Marketing Infantil, LDA
<i>O Rato do Campo e o Rato da Cidade</i>	Era uma vez...	Ana Oom	Zero a Oito – Marketing Infantil, LDA
<i>A Cigarra e a Formiga</i>	Era uma vez...	Ana Oom	Zero a Oito – Marketing Infantil, LDA

Tabela 1 Lista de histórias

É muito importante desenvolver com as crianças em idade pré-escolar atividades e experiências de competências de literacia. De acordo com a revisão da literatura as experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, desde o nascimento até cerca dos 8 anos de idade, vão determinar o desenvolvimento da literacia.

Segundo Whitehurst e Lonigan (2001), citado por Fernandes (2005), a literacia emergente consiste no conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se desenvolvem antes da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, antes da entrada para o ensino formal. Neste sentido, constitui um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações relevantes. Neste processo existem três conjuntos de competências importantes a desenvolver nas crianças para existir sucesso nas tarefas de leitura e escrita posterior: competências de linguagem oral, conhecimento sobre o impresso e competências de processamento fonológico.

As atividades pedagógicas planificadas visaram a leitura de contos tradicionais, discussão de palavras menos conhecidas do vocabulário passivo das crianças, bem como atividades de escrita. De acordo com Whitehurst e Lonigan (1998), citado por Gamelas e Leal (2008) o ambiente de literacia emergente consiste num conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia (como por exemplo, padrões de comunicação da cultura e da sociedade; leitura de livros de histórias; discussão de vocabulário, bem como atividades de escrita).

Sulzby e Teale (1996) citado por Gamelas, Santos, Silva, Tormenta e Martins (2006), ao refletir sobre o termo literacia emergente evidenciam que o desenvolvimento da leitura, da escrita e da linguagem oral surge de uma forma concorrente e interrelacionada, emergindo de contextos mais informais.

De acordo com Mary Clay (1979), citado por Whitehurst e Lonigan (1998), os livros são construídos para que possam ser entendidos por pessoas que não sejam capazes de ler. Neste sentido é muito importante trabalhar os livros em idade pré-escolar, pois apesar de não saberem ler, conseguem entender o seu conteúdo e tomam contacto com o material impresso. Através deste as crianças compreendem a direcionalidade da leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo em cada página), a sequência e a direção em que avança a impressão (de trás para a frente ao longo das páginas), a diferença entre as capas e as páginas do livro, a diferença entre as imagens e símbolos (letras) numa página, e o significado dos elementos da pontuação, incluindo os espaços entre as palavras e os períodos nos fins de frases. De acordo com Clay (1979), Tunmer, Herriman, e Nesdale (1988), citado por Whitehurst e Lonigan (1998), o conhecimento destas características vai ajudar no processo de aprendizagem da leitura.

De acordo com Bowey (1995) e Juel (1988), citado por Gamelas *et al.* (2006) a “literatura aponta, ainda, para a existência de uma relação entre dificuldades na aquisição da leitura e um menor desenvolvimento de pré-competências de literacia, aquando da entrada na escolaridade básica”. De acordo com Dickinson e Smith (1994), citado por Gamelas *et al.* (2006), os percursores da leitura - alguns aspetos mais diretamente relacionados com a aquisição do processo de leitura/escrita - podem ser promovidos, como por exemplo, a leitura de livros leva a um maior crescimento de vocabulário e a uma melhor compreensão de histórias. Estes aspetos são identificados como indicadores precoces de literacia. O desenvolvimento de competências de literacia associa-se a um aparecimento precoce das mesmas, levando a que o papel dos contextos de socialização seja fundamental nesse processo.

De acordo com o estudo de Rush (1999), citado por Gamelas *et al.* (2006), existem aspetos particulares da interação entre as educadoras e as crianças que estão associados

ao desenvolvimento de competências de literacia, sendo: o grau de estruturação das atividades de jogo e no envolvimento do educador na atividade, a linguagem do educador, a quantidade de momentos de leitura conjunta e as atividades de literacia. De acordo com Gamelas *et al.* (2006), Dickinson e Smith (1994) realizaram um estudo sobre padrões de interação das educadoras de infância durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar, e concluíram que a forma como as educadoras de infância leem os livros com crianças, num contexto de grupo, está profundamente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias. Neste sentido a investigadora teve sempre a intenção de ler de forma expressiva e distinguir os diferentes personagens dos contos tradicionais.

CAPÍTULO III – Enquadramento do estudo

No presente capítulo será apresentado ao leitor o problema detetado no contexto educativo, bem como os objetivos delineados para lhes dar resposta.

3.1 Orientação para o problema

O presente estudo procura conhecer e desenvolver competências de literacia emergente, utilizando como estratégia os contos tradicionais.

Durante o período de observação do estágio, constatou-se que algumas crianças apresentam fracas competências de literacia, comparadas com crianças da mesma idade.

No dia doze e dezassete de outubro do ano transato, fiz um levantamento de alguns diálogos que mostram as diferenças de competências de linguagem oral entre crianças da mesma idade:

“Oh Chefe emprestas-me a tua borracha para eu apagar as minhas contas, porque eu acho que me enganei um pouco?” (Beatriz) “Claro que empresto.” (Juliana).

“Eu e a minha irmã Sara, ela, ela tem uma bicicleta. A minha mãe fez um bolo. O meu pai, ele, ele vem buscar-me logo à tarde, depois do prolongamento. Depois vai buscar as amigas. Depois fui ao Continente, buscar umas coisas, e depois foi comprar umas coisas para o bolo. E depois ao Pingo Doce.” (Inês)

“Os herbívoros comem plantas e os carnívoros comem carne.” (Beatriz)

“Todos os dinossauros carnívoros comiam os dinossauros herbívoros. Os dinossauros herbívoros andam em quatro patas. Os dinossauros carnívoros andam em duas patas. Os dinossauros do mar comem peixe.” (Tomás)

A Beatriz e o Tomás apresentam um discurso fluente, utilizando uma linguagem clara e um vocabulário enriquecedor. A Inês apresenta um discurso pouco claro, confuso, vocabulário pobre e confusão com os tempos verbais.

Neste sentido é necessário desenvolver em todas as crianças competências de linguagem oral com abordagem à escrita e particularmente nos alunos com mais dificuldades.

De acordo com as OCEPE (Silva, 1997):

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (P.66/67); (...) O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldades em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre determinado assunto. (P.67)

Segundo Lopes, Miguéis, Dias, Russo, Barata, Teresa Lopes e Damião (2006) o tempo que as crianças passam nos jardins de infância, concede a estes locais uma importância considerável enquanto contextos de desenvolvimento humano. Os jardins de infância podem minorar, compensar ou ultrapassar os défices linguísticos das crianças que proveem de meios linguísticos pouco desenvolvidos, em particular.

De acordo com as OCEPE:

O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá apontar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais. (Silva, p. 19)

Segundo Geary (1993), Ginsburg (1997), Roush (1995), citado por Papalia, Olds, Feldman (2009), “Crianças com problemas de aprendizagem, tendem a ser menos orientadas para tarefas e menos resistentes à distração do que outras crianças; como aprendizes, são menos organizadas e têm menor probabilidade de usar estratégias de memória.” (p. 374)

Segundo Whitehurst e Lonigan (2001), citado por Fernandes (2005), é importante desenvolver nas crianças um conjunto de competências antes da aprendizagem formal da leitura e escrita, ou seja, antes da sua entrada para o ensino formal: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico.

A preocupação com a capacidade de expressão oral ao nível do pré-escolar oficializou-se em 1997, pelo Ministério da Educação, através da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar. Hoje em dia também a abordagem à escrita é fundamental na educação pré-escolar.

O educador de infância possui um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral, cabendo ao mesmo, criar condições para que as crianças aprendam. De acordo com Iris e Viana (2003), é possível estabelecer-se uma ligação nas OCEPE:

“a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar (Silva, 1997: 66); é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (op. Cit.:67); facilitam a clareza de articulação (idem: ibidem); as interações proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (idem.: 67-68).”

Escolheu-se trabalhar os contos tradicionais como estratégia para desenvolver competências de literacia, visto que as crianças se sentem entusiasmadas e motivadas para e ao ouvir histórias, ou seja, partiu-se dos interesses e motivações das crianças.

Segundo Bastos (1999) o conto tradicional tem um papel fundamental na formação da personalidade da criança. De acordo com Georges Jean (1981), citado por Bastos (1999), os contos têm importância em todas as idades, mas são principalmente fundamentais no período da infância, visto que desenvolve a imaginação das crianças. Tal como se pode verificar no seu juízo crítico “o poder dos contos para as crianças, os

adolescentes e os homens de hoje reside em parte no facto de eles construírem, num mundo imaginário, por antecipação, repetição ou recorrência “cenar” ou, melhor, cenários existenciais” (Bastos, 1999, p. 68).

No início das regências a Educadora cedeu uma *checklist*³ com a avaliação diagnóstica das crianças (por idades) e através de uma análise aprofundada pode-se constatar que as competências linguísticas necessitam de ser trabalhadas neste grupo. Por outro lado, através do Projeto Curricular de Turma, pode-se verificar que o grupo mostra interesse pelas atividades do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

O estudo foi realizado num Jardim de Infância pertencente ao concelho e distrito de Viana do Castelo, com vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, entre as quais uma tem três anos, seis têm quatro anos e catorze têm cinco anos, ou seja, a maior parte das crianças tem cinco anos idade.

De acordo com as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação em 2010, no final da educação pré-escolar, é esperado que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Devido à sua importância, evidencia-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Domínio da consciência fonológica:

No final da educação pré-escolar a criança:

1. produz rimas e aliterações;
2. segmenta silabicamente palavras;
3. reconstrói palavras por agregação de sílabas;
4. reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas);
5. identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba;
6. suprime ou acrescenta sílabas a palavras;
7. isola e conta palavras em frases.

³ As *checklist* encontram-se em suporte digital e no anexo II.

Domínio do reconhecimento e escrita de palavras:

No final da educação pré-escolar a criança:

8. reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano;
9. sabe onde começa e acaba uma palavra;
10. sabe isolar uma letra;
11. conhece algumas letras (por exemplo, do seu nome);
12. usa diversos instrumentos de escrita (por exemplo, lápis, caneta);
13. escreve o seu nome;
14. produz escrita silábica (por exemplo, para gato; para bota).

Domínio do conhecimento das convenções gráficas:

No final da educação pré-escolar a criança:

15. sabe como pegar corretamente num livro;
16. sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
17. identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;
18. conhece o sentido direcional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo);
19. atribui significado à escrita em contexto;
20. sabe que as letras correspondem a sons (princípio alfabético);
21. sabe orientar um rótulo sem desenhos;
22. distingue letras de números;
23. prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;
24. usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (por exemplo, fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias);
25. identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal:

No final da educação pré-escolar a criança:

26. faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;

27. questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;
28. relata e recria experiências e papéis;
29. descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
30. reconta narrativas ouvidas ler;
31. descreve pessoas, objetos e ações;
32. partilha informação oralmente através de frases coerentes;
33. inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico;
34. alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
35. usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
36. recita poemas, rimas e canções.

3.2 Problema e objetivos

O estudo tem como objetivo geral promover o desenvolvimento da literacia utilizando como estratégia os contos tradicionais. Pretende-se conhecer em que medida as experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita vão contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia. Não se pretende apenas refletir sobre a problemática anteriormente descrita, mas sim apresentar propostas de ação que vão de encontro aos objetivos que ambicionámos alcançar. Com base na questão formulada, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo, foram delineados os seguintes objetivos:

- I. promover a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem oral e da escrita;
- II. promover a participação ativa das crianças em atividades que desenvolvam competências de literacia emergente;
- III. desenvolver estratégias e atividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem.

CAPÍTULO IV – Revisão da literatura

O presente capítulo visa abordar o tema das competências de literacia. Serão apresentadas as práticas estimuladoras de uma educação para a literacia, a importância dos contos tradicionais, bem como, dos livros e a família.

4.1 Literacia como competência emergente

Nas últimas décadas têm sido realizados inúmeros trabalhos de investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre o tipo de práticas educativas e de interações que promovem essa aprendizagem e sobre o desenvolvimento de competências de literacia. Contrapondo-se a uma perspectiva Maturacionista da leitura, ou de disposição para a leitura, a literatura concorda em indicar que, antes da aprendizagem formal da leitura, as crianças primeiramente adquirem um conjunto de conhecimentos e competências básicos acerca da literacia e das suas funções. Neste sentido, Mason e Sinha (2002), citado por Gamelas *et al.* (2006), evidenciam que:

- I. “A literacia emerge antes do ensino formal da leitura e da escrita;
- II. A literacia é definida como um acto total de leitura e não apenas como descodificação;
- III. É dado o devido relevo ao ponto de vista da criança e ao envolvimento activo desta com os constructos da literacia emergente;
- IV. O contexto social de aprendizagem da literacia não é ignorado, sendo que a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente”. (p. 1)

Com base na investigação, segundo a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) (1998), a aprendizagem da leitura e da escrita é um contínuo de desenvolvimento, contrariamente a um fenómeno de tudo ou nada. Neste sentido Rush (1999), citado por Gamelas *et al.* (2006), destaca que este desenvolvimento é um processo integrado, que ocorre em todos os contextos de vida das crianças. As competências relacionadas com a literacia são fundamentais do processo de

desenvolvimento, porém para se concretizarem, necessitam de planificação e de instruções adequadas.

De acordo com Gunn, Simmons e Kameenui (2001), Sulby e Teale (1996), e Whitehurst e Lonigan (1998, 2001), citado por Gamelas e Leal (2008), o percurso do desenvolvimento da literacia surge nas primeiras idades, encontrando-se descritos um conjunto de indicadores como percursos do desenvolvimento da leitura formal (como por exemplo, conhecimento das letras, consciência fonológica, compreensão da estrutura do texto, relação entre a escrita e o discurso, bem como consciência sobre o impresso), e sendo destacada a especificidade de algumas dimensões da linguagem oral. Segundo Rush (1999), Sulzby e Teale (1996), citado por Gamelas e Leal (2008), este desenvolvimento surge de uma forma contínua e integrada nos contextos de vida das crianças.

As experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, desde o nascimento até cerca dos 8 anos de idade, vão determinar o desenvolvimento da literacia. Segundo Sulzby e Teale (1996) e Scarborough (2001), citado por Fernandes (2007), a aprendizagem inicial da leitura e escrita requer que a criança por um lado, reconheça os sons da língua, por outro lado, reconheça que estes sons variam nas palavras, tal como variam os símbolos na escrita, bem como associe os sons à sua grafia. No entanto, de acordo com Burns, Griffin e Snow (1999), citado por Fernandes (2007), para além de toda esta informação, a criança também necessita de ter conhecimento das regras e convenções associadas aos materiais escritos; de organizar o sentido do que lê, bem como desenvolver o gosto pelas atividades de leitura e escrita. Segundo Adams (1990), Morais (1997), Simmons e Kameenui (1998), citado por Fernandes (2007), referem que diversos estudos sobre aquisição da leitura revelam que a palavra é muito mais do que em estímulo visual. De acordo com Neuman e Dickinson (2001), Byrne (1998), Smith, Simmons e Kameenui (1998), citado por Fernandes (2007), referem que o processo de leitura necessita mais de processos psicolinguísticos do que processos percetivo-motores.

De acordo com Burns, Griffin e Snow (1999), citado por Fernandes (2007)

Para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e, motivação para a leitura. (p. 2)

Hockenberger, Goldstein e Hass (1999), citado por Gamelas e Leal (2008), referem que algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita surgem de experiências diretas com a linguagem oral e com a escrita, neste sentido é fundamental que as crianças tenham interações regulares e ativas com material impresso.

Teale e Sulzby (1992), citado por Viana (2001) sintetizaram uma nova conceção sobre a leitura, da década de 80, em seis premissas:

- I. o desenvolvimento da competência literária começa muito antes da instrução formal;
- II. as competências ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma concorrente e interrelacionada, mais do que de uma forma sequencial;
- III. a competência literária desenvolve-se no quotidiano, para dar resposta a questões diárias, e a criança aprende sobre a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia;
- IV. desde o nascimento até aos 6 anos de idade, que as crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico no desenvolvimento desta competência, principalmente através das atividades da vida real e para interagir com o real;
- V. as crianças aprendem a língua escrita através da interação social com adultos e em situações de leitura e escrita;
- VI. as crianças podem atravessar estes estádios de várias maneiras e em diferentes idades.

Wilkinson e Silliman (2000), citado por Gamelas *et al.* (2003), salientam a importância destas competências de literacia, contrastando a noção de literacia emergente com a visão tradicional de literacia que situava o início do seu desenvolvimento com a entrada para o ensino formal.

Segundo Sulzby e Teale (1996), citado por Gamelas *et al.* (2006), os conceitos, as atitudes e os comportamentos de literacia das crianças em idade pré-escolar deixam de ser interpretados apenas como aproximações graduais aos comportamentos que são revelados pelo adulto que lê. A criança vai construindo os primeiros conceitos e atitudes acerca da leitura e da escrita, tendo lugar no contexto de influências do ambiente social em que essa construção emerge, no conjunto de atividades de literacia.

São vários os autores que evidenciam o contributo do jardim de infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. De acordo com Gamelas e Leal (2008), Rush (1999) realizou um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento das competências de literacia e as interações de educadores em crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Neste estudo, o autor evidenciou aspetos particulares da interação que estão associados ao desenvolvimento de competências de literacia: o grau de estruturação das atividades de jogo e no envolvimento do educador na atividade, a linguagem do educador, a quantidade de momentos de leitura conjunta e as atividades de literacia. Segundo Gamelas e Leal (2008), Dickinson e Smith (1994) realizaram um estudo sobre padrões de interação das educadoras de infância durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar, e concluíram que a forma como as educadoras de infância leem os livros com crianças, num contexto de grupo, está profundamente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias. De acordo com Tabors, Snow e Dickinson (2001), citado por Gamelas e Leal (2008)

O acesso a determinado tipo de experiências de linguagem e de literacia em contextos de educação pré-escolar pode ser determinante no desenvolvimento das crianças. A utilização intencional da linguagem pela educadora (fomentando as interações verbais entre adulto e crianças, bem como as interações verbais entre as crianças) e a atenção cuidada sobre o currículo são cruciais no apoio ao desenvolvimento de competências de literacia. (p.2)

Com base na revisão da literatura, Wolfserberger, Reutzel, Sudweeks e Fawson (2004), citado por Gamelas e Leal (2008), referem que:

Os educadores podem beneficiar de formação sobre a planificação e a implementação de contextos ricos em elementos de literacia, e que muitos profissionais evidenciam uma preocupação intuitiva sobre o efeito do ambiente da sala de actividades no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (p.2)

Todavia, os mesmos autores referem que de acordo com vários trabalhos realizados a planificação adequada de contextos de literacia está muito distante da informação proporcionada pela investigação e literatura atuais. Neste sentido, pode-se concluir que as práticas educativas ainda estão mais próximas da visão Maturacionista.

Segundo Teale e Sulzby (1992), citado por Viana (2001), o conceito de “prontidão para a leitura” (*reading readiness*) é um bom conceito, mas que é aplicado no mau sentido. Progressivamente, o conceito de “prontidão para a leitura” foi-se enquadrando numa perspetiva mais desenvolvimental, constatando-se que o pensamento e a lógica das crianças são qualitativamente diferentes das do adulto.

A partir de meados dos anos 60, o conceito de “prontidão para a leitura” vai sendo sobreposto pelo conceito de “literacia emergente” (*emergente literacy*). A investigação desenvolvida na área da psicologia da linguagem foi decisiva para esta mudança. A criança atualmente é considerada “como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação.” (Viana, 2001, p. 26)

Clay (1967, 1972), “foi pioneira na análise da leitura e da escrita em crianças pequenas à luz da investigação sobre a aquisição da linguagem, demonstrando o desenvolvimento da “prontidão para a leitura” em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral.” (Viana, 2001, p. 26) Clay focou a sua atenção para os comportamentos iniciais de leitura, pois estava preocupada com a identificação de crianças de risco em termos de aprendizagem da leitura. Ao analisar amostras de “escrita” de crianças muito novas, constatou que as crianças revelam comportamentos perante o material impresso, muito antes de saberem ler e escrever. A referida autora rejeita a expressão “prontidão para a leitura”, na medida em que considera que esta não traduz a dinâmica de um processo de desenvolvimento. A dinâmica deste processo começa a ser estudada. A

palavra emergente indica que existe sempre algo de novo a emergir na criança, propondo uma descontinuidade com o que existia. Segundo Teale e Sulzby (1992), citado por Viana (2001) subentendido ao conceito de “Comportamentos Emergentes de Leitura” reside a ideia que as crianças no seu desenvolvimento estão a aprender a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação.

Yetta Goodman, contemporânea de Clay, desenvolveu nos Estados Unidos uma investigação sobre os processos de leitura. De acordo com Viana (2001), Goodman (1984) nesta pesquisa constatou que, inclusivamente as crianças consideradas em risco de insucesso na aprendizagem da leitura, detinham conhecimentos sobre muitos aspetos de leitura, como por exemplo a compreensão da direcionalidade da escrita; as funções do impresso; como manipular os livros, entre outros. O que levou Goodman a estudar crianças cada vez mais novas foi a convicção de que as descobertas da literacia em crianças numa sociedade letrada começam muito antes da idade escolar. A investigação permitiu-lhe a firmar que os caminhos da literacia se abrem desde muito cedo, e aprender a ler é um processo natural na nossa sociedade.

De acordo com Whitehurst e Lonigan (2001), citado por Fernandes (2005), a literacia emergente consiste no conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se desenvolvem antes da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, antes da entrada para o ensino formal. Neste sentido, constitui um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações relevantes. Neste processo existem três conjuntos de competências importantes a desenvolver nas crianças para existir sucesso nas tarefas de leitura e escrita posterior: competências de linguagem oral, conhecimento sobre o impresso e competências de processamento fonológico.

I. Competências de linguagem oral - A oralidade e sua importância

De acordo com o estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*), um dos últimos estudos realizados, a literacia consiste na “capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus

objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (M.E., 2001).

Um conceito próximo de literacia é o conceito de *oracia* que consiste na “capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (Pereira e Viana, 2003, p. 1 e 2). Neste sentido, e semelhante ao que acontece com a *literacia*, poder-se-á falar de *oracia em compreensão*, ou seja, saber ouvir, e *oracia em produção*, ou seja, saber falar. De acordo com Cox (1991) saber ouvir envolve a capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação, e saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade.

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os indivíduos estão biologicamente habilitados e é o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento.

De acordo com Lentin (1976), citado por Viana (2001) o uso ativo da linguagem é promovido quando “falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar e reflectir sobre a língua que utiliza. Por outro lado, esta base linguística poderá também ser desenvolvida e actualizada com o acesso à leitura.” (p. 21)

Segundo Mattingly (1972), citado por Viana (2001), o conhecimento ativo e criador da fonologia, da semântica e da sintaxe apresenta uma evolução espontânea até aos 3 anos de idade. A partir dessa idade, o interesse pela linguagem mantém-se em muitas crianças, mas noutras estagna. De acordo com Viana (2001) esta evolução poderá estar dependente da estimulação (mais ou menos consciente) do meio em que a criança vive. Se o interesse continuar, a criança vai desenvolver um conjunto de competências que lhe vai facilitar o caminho para o acesso à leitura. Caso contrário, se o interesse não existir ou não for estimulado, o caminho para a leitura tem de ser encontrado, principalmente, com a ajuda do professor, mas com uma urgência que a criança que o começou a percorrer desde cedo não sofreu. Contudo, esta diferença existente nos interesses linguísticos da criança é considerada determinante para a aquisição da leitura.

O processo de aquisição da linguagem oral é complexo e moroso. Apesar de a língua materna estar praticamente dominada aos 3 anos de idade – quer ao nível gramatical, quer ao nível pragmático, a criança ainda não é um ouvinte nem um locutor proficiente, contudo permite que seja um interlocutor atento, interessado e participativo. Atualmente sabe-se que aos 6 anos, quando se inicia a escolaridade básica, existem aspetos da gramática da língua materna cujo domínio as crianças ainda estão a adquirir ou concluir. Numa situação normal, uma criança de 6 anos dificilmente consegue analisar e reter toda a informação constante de um debate ou consegue, ela própria, estruturar uma exposição. Neste sentido, nos níveis iniciais de escolaridade, a promoção da *oracia* é particularmente importante, na medida em que os saberes linguísticos – gramatical, lexical e pragmático – necessitam de um trabalho contínuo.

De acordo com Vellutino (1987), citado por Viana (2001) “os problemas de leitura radicam em problemas mais ou menos subtis de linguagem.” (p. 22) A investigação deste autor concluir que os maus leitores apresentam problemas de linguagem, fundamentalmente ao nível da organização sintática e do vocabulário. A entrada para a escola não suficiente para fazer emergir estes problemas, essencialmente por não existirem grandes desafios à competência linguística no início da escolaridade.

Segundo Guisado e colaboradores (1991), citado por Viana (2001) “um melhor acesso à leitura será facilitado com: i) o desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da expressão como da compreensão; ii) a aquisição de uma consciência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita; e iii) o desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades de fala, ou seja, as palavras sílabas e sons.” (p. 23)

O educador de infância possui um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral, cabendo ao mesmo, criar condições para que as crianças aprendam. De acordo com Pereira e Viana (2003), é possível estabelecer-se uma ligação nas OCEPE, “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar (Silva, 1997, p. 66); é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da

expressão e comunicação (op. Cit.:67); facilitam a clareza de articulação (idem: ibidem); as interações proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (idem.: 67-68).”

Quanto ao nível pré-escolar e pelo que é possível observar, as orientações curriculares têm tido uma preocupação acrescida em promover a oralidade como competência de *literacia* emergente, na medida em que esta é uma das conquistas centrais das crianças no período que antecede a sua entrada para o ensino formal.

A escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem, da vertente escrita da linguagem: é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral. Mas o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da *oracia* como capacidade linguística a desenvolver não garantem, no entanto, a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar. (Pereira e Viana, 2003, p. 6)

Segundo Lopes *et al.* (2006) o tempo que as crianças passam nos jardins de infância, concede a estes locais uma importância considerável enquanto contextos de desenvolvimento humano. Os jardins de infância podem minorar, compensar ou ultrapassar os défices linguísticos das crianças que proveem de meios linguísticos pouco desenvolvidos, em particular. Isto não quer dizer que uma boa ou uma excelente pré-escolaridade seja capaz de compensar todo o tipo de défices.

A linguagem deve ser encarada como área fundamental (se não mesmo a mais importante) a estimular e desenvolver no jardim de infância. Por um lado, porque ela apoia, suporta e otimiza todas as áreas de desenvolvimento. Por outro lado, porque é o instrumento mais poderoso que o ser humano tem para dominar o seu meio ambiente. Por outro lado, porque a linguagem está muito dependente do desenvolvimento cognitivo, e este, por sua vez, não se pode processar para além de determinado tipo de linguagem ou em situações que o seu desenvolvimento é rudimentar. Por outro lado, porque a sociedade é conduzida pela linguagem, quer ao nível do aspetos expressivos,

tais como a amizade, o afeto e a simpatia, que ao nível dos aspetos recetivos, como por exemplo, a capacidade de perceber, aceitar e de se colocar no papel do outro e a capacidade de representar simbolicamente os afetos e as relações. Neste sentido, não se pode prescindir nem evoluir significativamente na sua ausência. Por último, mas não menos importante do que os outros, porque a linguagem oral permite, se razoavelmente desenvolvida, o acesso à linguagem escrita e esta, por sua vez, permite o acesso ao mundo dos livros e da informação escrita.

Estimular e desenvolver a linguagem significa, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, do bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido, bem como as relações humanas.

II. Conhecimento sobre o impresso

Diariamente contactamos com elementos impressos e como tal é muito difícil imaginarmos a nossa vida sem a presença de algo impresso. O impresso está associado à capacidade de escrever e ler as produções escritas. Segundo Sulzby e Teale (1991), citado por Fernandes (2005) a literacia consiste na capacidade de manipular os elementos impressos, desde os mais simples aos mais complexos. Ao longo da infância, e antes da entrada para o ensino formal, a criança vai se apercebendo do poder do impresso e explora-o. Esta exploração vai permitir à criança desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Referida como literacia emergente, este espaço que permite desenvolver o nível cognitivo e linguístico torna-se uma condição fulcral para o sucesso da aprendizagem formal da leitura e escrita.

A manipulação correta do material impresso exige a compreensão de um conjunto de regras e convenções acerca do impresso. A leitura de material impresso organiza-se de acordo com as regras de direccionalidade: “lemos da esquerda para a direita, traduzindo palavra por palavra, e voltando ao início da linha seguinte quando atingirmos o extremo direito da linha que está a ser lida.” (Fernandes, 2005, p. 3) Quando lemos, com e para as crianças, e tornamos o processo leitor propositadamente visível, estamos a permitir o

acesso a um comportamento modelo que as crianças explorarão imitando-o. Segundo o mesmo autor

O conhecimento de letras despoletado pela descoberta da escrita do nome é reforçado e estendido pelas experiências de observação das regularidades dos textos impressos. O contacto com o material impresso permite ainda perceber que tudo o que se fala pode ser escrito e o que está escrito pode ser lido. (Fernandes, 2005, p. 3)

O contacto regular com materiais impressos que associam texto e imagens (como por exemplo nos livros), faz com que a criança descubra que o que se lê é o texto e que o processo de extração de sentido da imagem obedece a diferentes regras. Quando as crianças partilham com os adultos tarefas de leitura, perceberão cedo que a leitura é realizada sobre as palavras; que a cada palavra lida corresponde um conjunto de carateres separados por um espaço; que as palavras são constituídas por letras que, no conjunto, traduzem as características fonológicas da palavra e não propriedades do objeto que representam. De acordo com o mesmo autor “A exposição sucessiva a situações em que estas regras são claras e funcionais permite que a criança as apreenda e construa um alicerce de conhecimento literácito, progredindo para experiências de maior complexidade”. (Fernandes, 2005, p. 3)

Segundo Fernandes (2005), a criança quando manipula um livro de histórias, com a intenção de o ler, vai reestruturar todo o conhecimento que possui da narrativa, os seus elementos, conjugando-os em algo estruturado: relato com princípio, meio e fim, definição de problema, relações causa-efeito, entre outros. O conhecimento de estruturas narrativas desenvolve-se através da exposição e interação com textos. O conhecimento do vocabulário é fundamental para a eficácia das tarefas de leitura. O alargamento do conhecimento vocabular, associada à estruturação do pensamento, vai facilitar o reconhecimento de palavras nas tarefas de leitura posteriores.

A criança é envolvida, em maior ou menor grau, em situações em que se fala acerca do impresso, tais como, a consulta de uma revista para ver a programação da televisão; o comentário acerca de uma notícia acabada de ler no jornal; a leitura de uma receita de culinária, e a leitura de histórias por parte dos adultos são atividades que

poderão ter um papel fulcral na consciencialização acerca do impresso. Neste sentido, segundo Martins (1996), citado por Viana (2001), a leitura de livros, principalmente de histórias, e de cartas as são razões funcionais mais invocadas pelas crianças para aprender a ler. Teixeira (1993), citado por Viana (2001), refere que sem ter existido um ensino formal, a maior parte das crianças, à entrada na escola, sabe como se manuseia um livro, como se voltam as páginas e qual a função do impresso. Desde muito cedo, ou seja, desde os 3-5 anos de idade, a criança aprende que existem informações que se encontram impressas, e que apenas conseguimos aceder se soubermos ler.

III. Competências de consciência fonológica

Juel (1988), citado por Gamelas *et al.* (2003), define o conceito de consciência fonológica, “como a consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados”. (p. 2) Segundo este autor, esta competência não é necessária no discurso oral em que não existe uma clara distinção entre fonemas, porém é fulcral para a descodificação da escrita. Neste sentido, é fulcral para a aprendizagem da leitura/escrita. Bowey (1995), citado por Gamelas *et al.* (2003) refere que as crianças em idade pré-escolar provenientes de níveis socioeconómicos mais favorecidos são mais sensíveis à estrutura fonológica, do que as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Neste sentido, o desenvolvimento de competências de literacia associa-se a um desenvolvimento precoce das mesmas, levando a que o papel da casa e do jardim de infância seja fundamental nesse processo.

A sensibilidade que a criança vem desenvolvendo, desde os primeiros anos de vida, para os sons da língua é essencial para a sua capacidade de perceber e manipular a estrutura sonora – fonológica – das palavras. As palavras são constituídas por unidades mínimas de som designadas de fonemas. No momento em que a criança tomar consciência destas unidades fonológicas perceberá regularidades sonoras em diferentes palavras e estabelecerá associações entre a estrutura oral e impressa. Esta capacidade de reconhecer particularidades sonoras nas estruturas faladas é designada consciência fonológica e é reconhecida como a competência fundamental e determinante para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O conhecimento daqui decorrente permite

que a criança produza inferências do tipo: “Cristiana tem Ana” ou que “João rima com cão”, ou ainda “Vicente começa com Vi, como Vítor”. As correlações existentes entre os diferentes domínios de competências de literacia emergente são vigorosas, tornando possível que conhecimentos de linguagem oral como o conhecimento vocabular promovam uma crescente capacidade de análise fonológica. Neste sentido, à medida que vamos alargando o nosso vocabulário, a nossa capacidade de distinguir palavras semelhantes como estruturas fonológicas distintas terá de se aperfeiçoar.

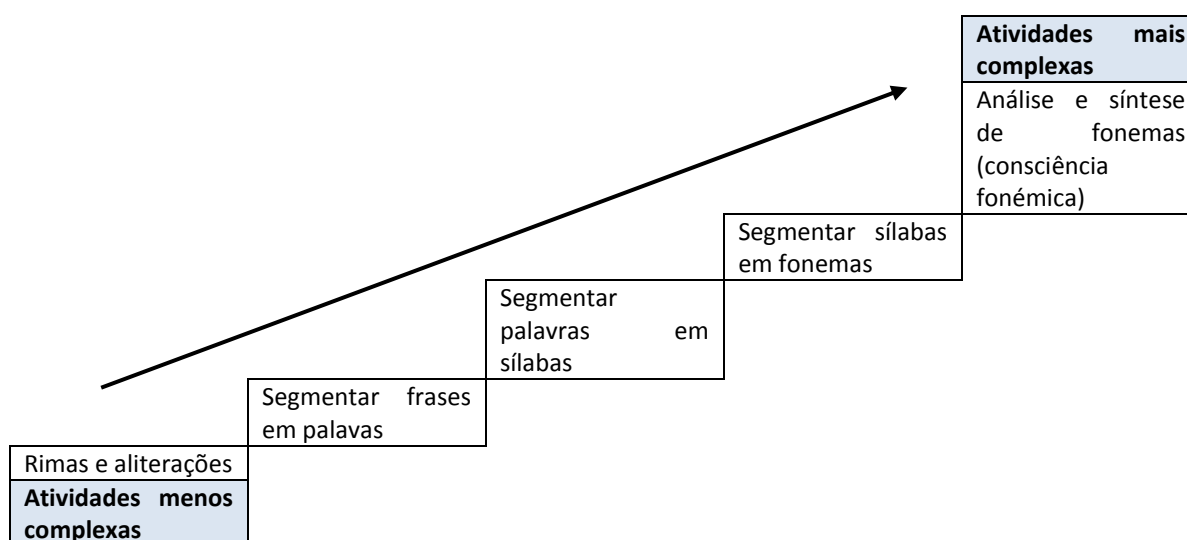
O conhecimento de regras do material impresso, como por exemplo, que se leem as palavras e não as imagens, poderá promover a observação de regularidades sonoras nas palavras impressas. Este conhecimento, associado à observação e exploração do impresso, vai permitir que se criem associações grafema-fonema, as quais sustentarão muitas das tentativas de leitura e escrita em contexto pré-escolar. “Este conjunto de competências transformarão a exploração do impresso numa tarefa cada vez mais recompensadora para a criança, valorizada pelos adultos e, enquanto fonte de conhecimento e prazer, uma experiência de vida significativa e organizadora.” (Fernandes, 2005, p. 4)

O nome das crianças e os dos seus pares são normalmente fonte e alvo de análise privilegiada, e é muitas vezes através destes nomes que a criança consegue identificar algumas letras. Segundo Morais, Alegria e Content (1987) e Bradley (1988), citado por Viana (2001) “a investigação efectuada permite-nos afirmar que aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética e a consciência segmental se desenvolvem por influência recíproca.” (p. 31)

Segundo Lopes (2006) “a consciência dos fonemas nas crianças em idade pré-escolar tem evidenciado um particular poder preditivo, sendo responsável por mais de 50% da variância da competência para a leitura no fim do primeiro ano de escolaridade.” (p. 20)

Chard e Dickson (1999) propõem uma escala de desenvolvimento da consciência fonológica que visa reproduzir um continuum de complexidade progressiva das tarefas de consciência fonológica, desde as tarefas menos complexas até às tarefas mais complexas.

As crianças iniciam a sua consciência fonológica quando demonstram interesse pelas rimas e aliterações. Estes comportamentos podem iniciar desde cedo na vida da criança, durante o desenvolvimento da linguagem oral e podem ser facilitados pela leitura de livros. Posteriormente a criança demonstra ter consciência em segmentar a frase em palavras. A esta tarefa é também conhecida por consciência sintática, na qual percebe a relação entre as palavras e organizando-as numa sequência que tenha sentido. Seguidamente demonstra ter consciência na segmentação das palavras em sílabas e a combinação das mesmas para formar novas palavras, nomeadamente, atividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba inicial, média ou final de uma palavra; substituir uma sílaba das palavras para formar novas palavras. Por último, a tarefa mais complexa é a consciência fonémica que consiste na capacidade de identificar e analisar os fonemas que compõe a palavra, sendo também a última a ser adquirida pela criança.



Quadro 1 Continuum de complexidade das tarefas de consciência fonológica (adaptado de Chard & Dickson, 1999)

4.2 Importância dos contos tradicionais

O conto tradicional, sendo um elemento cultural, é um importante objeto de estudo de diferentes áreas disciplinares. O seu papel na formação da personalidade da criança tem vindo a merecer a atenção de variados setores, o que se verifica em bibliografias estrangeiras e, ultimamente com mais incidência em Portugal.

De acordo com Bastos (1999), no domínio das relações do conto com o universo infantil, destaca-se Bruno Bettelheim, escritor do livro *Psicanálise do Conto de Fadas*. O autor procurou identificar nos contos tradicionais elementos que se relacionam com o inconsciente infantil e com determinados aspetos do desenvolvimento psicológico da criança. Outros autores consideraram esta visão como sendo demasiado parcelar e instrumentalizada, e avançaram com novas perspetivas e outras leituras do conto tradicional e da sua importância, particularmente na infância.

O poeta e investigador, Georges Jean, citado por Bastos (1999), esclarece que "O poder dos contos para crianças, os adolescentes e os homens de hoje reside em parte no facto de eles construírem, num modo imaginário, por antecipação, repetição ou recorrência cenas, ou melhor, cenários existenciais" (p. 68).

O conto tem conhecido diferentes propostas de classificação. Entre muitos outros autores, a matéria narrativa é entendida como um processo dinâmico, que integra cinco momentos essenciais (esquema-base):

Em primeiro existe o *Estado Inicial*, que é uma situação estática, podendo ser uma situação de equilíbrio ou uma situação de falta, onde são apresentadas as personagens e a situação.

Em seguida existe a *Perturbação*, que é o estado resultante de uma transformação das relações definidas no Estado Inicial.

Em terceiro temos a *Transformação*, na qual uma força dirigida em sentido inverso procura resolver o conflito. Normalmente, o agente que, através da sua ação provoca uma alteração da situação anterior, é considerado o herói.

Passa-se a seguir para a *Resolução*, sendo este o resultado da Transformação, ou seja, a nova situação criada.

Termina no *Estado Final* com um equilíbrio terminal, que pode consistir na confirmação ou na inversão do Estado Inicial.

Na classificação dos contos referimo-nos a vários critérios como o tipo de personagens, o conteúdo, o objetivo da narração ou ainda a estrutura.

De acordo com Bastos (1999), a classificação mais conhecida é talvez a de Câmara Cascudo (1984), que distingue os contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias (para rir), contos religiosos, contos etiológicos, demónio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, contos acumulativos e ciclo da morte.

Sylvie Loiseau (1992), citado por Bastos (1999), propõe sete variedades, nomeadamente os contos maravilhosos (contos de fadas e os seus antinómicos, as bruxas, as feiticeiras, os ogres), os contos de animais (animais como únicos/principais protagonistas), os contos etiológicos (explicação sobre a origem ou causa de um fenómeno ligado à natureza, sem preocupação com a veracidade), os contos faceciosos (contos para rir, podendo alimentar-se de várias fontes – vingança, troça, um piscar de olhos, denúncia ou sorriso), os contos morais ou filosóficos (é pretendido que se obtenha deles uma lição/reflexão sobre o homem e o mundo), os contos acumulativos ou de repetição (histórias de encadeamento) e os contos de mentira (história ser em si uma mentira ou a mentira constitui um recurso). Muitos destes contos situam o ouvinte num tempo outro que não o seu, fora do tempo e espaço reais, ou seja, num universo que não é o da realidade comum, mas que permite compreender melhor o seu mundo.

Os cenários nos quais decorre a ação são geralmente fechados, sendo um espaço de segurança, de refúgio e proteção. A floresta também é um cenário privilegiado, onde muitas vezes se realizam os factos maravilhosos.

As personagens do conto tradicional, enquanto figuras simbólicas, são geralmente caracterizadas de forma elementar, com traços facilmente identificáveis e sem ambivalências (ou são boas ou más).

No que diz respeito aos animais destaca-se o papel de relevo dado aos animais pequenos, onde a sua pequenez surge em oposição à sua capacidade de sobrevivência ou ao seu poder. As crianças identificam-se facilmente com estes pequenos animais, que elas consideram parceiros de jogo e nos quais elas projetam os seus desejos e pulsões

essenciais. Existem igualmente os animais negativos, que representam a agressividade não social.

No conto tradicional as personagens humanas têm um papel fulcral. O conto remete-nos para situações que, de uma forma simbólica, descrevem a luta dos indivíduos contra os infortúnios, contra o mal e contra uma parte de ele próprio. Deste modo, a narrativa evidencia desde o início o atrativo *“final feliz”*, ou seja, a criança sabe desde logo, como acontece na maior parte das narrativas, que o mais fraco acaba por vencer, apesar de tudo.

O *conto maravilhoso* tem *motivos temáticos* próprios, tal como os objetos mágicos, que fazem parte dos elementos mais característicos deste tipo de narrativa, onde estão associadas diversas operações mágicas, constituindo a metamorfose uma das mais frequentes e a “mais espetacular”. Como por exemplo o “ciclo do animal-noivo”, onde destacamos “A Bela e o Monstro”. Um outro elemento importante no conto maravilhoso é a presença de animais falantes e animais míticos, funcionando tanto como adjuvantes tanto como oponentes da ação heroica.

Em contexto escolar é muito importante a prática da atividade da leitura em voz alta desta forma da literatura tradicional, uma vez que torna real a dimensão oral do conto. Esta importância tem sido referenciada por vários setores, desde a área da psicologia à da pedagogia.

Esta prática já está bastante enraizada na educação pré-escolar, através da clássica “hora do conto”. Com as crianças mais pequenas o conto maravilhoso e certos contos de animais deverão ocupar um lugar de destaque na atividade narrativa do educador. O uso da linguagem simbólica ajuda as crianças a aprender a enfrentar certos problemas e a articular o seu mundo interior. Através da identificação com certas personagens nasce um diálogo entre a criança e o conto e a partir deste a tranquilidade que a criança necessita para apaziguar as suas angústias.

Apesar de o conto não ser reservado ao jardim de infância quando se avança no percurso escolar a atividade de “contar” já é diferente. A atividade não só perde o

destaque, mas também deixa de ser incentivada. O conto maravilhoso marca presença junto dos mais pequeninos e noutras idades os contos filosóficos, as facécias ou os contos de explicação (etiológicos) podem despertar o interesse pela leitura. O conto tradicional, nomeadamente o português, é rico e de grande variedade que não se restringe apenas ao repertório restrito que é usado no jardim de infância.

Ao nível do estudo comparativo será possível o desenvolvimento de projetos alternativos de leitura. Este tipo de estudo pode assumir vários objetivos, tais como ler vários textos pertencentes a uma dada categoria, identificando os aspetos recorrentes; confrontar diferentes versões da tradição; comparar o texto tradicional e uma ou mais das suas reescritas “modernas”; relacionar o texto e as ilustrações que o acompanham, procurando interpretar a outra leitura que os desenhos poderão propor, entre outras atividades. A leitura de tipo comparativo pode assim, exercer-se sobre os mais diversos textos.

4.3 A importância dos livros

A exploração do impresso e as aprendizagens associadas à leitura e escrita são nas OCEPE objeto de uma reflexão pertinente.

“O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.” (Silva, 1997, p. 70)

Os livros possuem um potencial vocabular não partilhado por nenhuma outra experiência linguística. De acordo com estudos recentes de Stanovich (2000) “um livro de literatura para a infância possui em média 50% mais palavras raras do que um programa de televisão de grande audiência ou a conversa entre estudantes.” (Fernandes, 2005, p. 6)

Não é suficiente *ler* para a criança, mas é preciso *ler* com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam desafiadores e motivantes. É necessário desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, de modo a que ela se

consiga apropriar dele como objeto de prazer. Se a criança crescer num ambiente em que a atividade de leitura/escrita é ausente, não terá oportunidades para levantar e testar hipóteses acerca do impresso.

“A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito, tem como complemento a escrita que é realizada com as crianças; ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve.” (Silva, 1997, p. 70)

Morais (1994), citado por Viana (2001) considera que a criança ao escutar uma história de formar lúdica aprende, por exemplo, a definir objetivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão bastante úteis principalmente após os dois primeiros anos de escolaridade, quando aumentar a complexidade dos textos que lhe serão apresentados na escola. Os conhecimentos linguísticos que a criança vai adquirindo no decorrer da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia. Por um lado, para poder lidar com a progressiva complexidade dos textos com que se vai deparando, e por outro lado, para a escrita dos seus próprios textos.

De acordo com Viana (2001) o sucesso na aprendizagem da leitura está relacionado com a estimulação fornecida pela família. Neste sentido a leitura de histórias no jardim de infância pode ter um papel decisivo, para crianças cujos pais nunca lhes leem, ao proporcionar às crianças, oportunidades exclusivas de contacto com a leitura e a escrita. Apesar de a leitura de histórias dever fazer parte integrante do currículo pré-escolar, estes momentos não devem ser uma “rotina” no seu sentido depreciativo. De acordo com Heath (1983), citado por Viana (2001), “não é apenas lendo para a criança que se faz a diferença, mas saboreando os livros em conjunto, e reflectindo sobre a sua forma e o seu conteúdo.” (p. 49) Segundo Adams (1994), citado por Viana (2001), é fulcral apoiar a criança a analisar o impresso, “iniciando e incentivando as discussões sobre o significado das palavras e as relações entre as ideias do livro e o mundo para além dele.”

A leitura de histórias abre naturalmente o caminho à exploração da mesma, como por exemplo, à caracterização das personagens, às perguntas sobre as palavras desconhecidas, à segmentação de palavras e de frases, à descoberta de palavras que rimam, à descoberta de contrários, de plurais, entre outros.

Segundo Clay (1996), citado por Viana (2001), o simples facto de apontar para as palavras escritas enquanto se lê, é um passo essencial para o relacionamento/correspondência entre o impresso e o falado.

O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens... (Silva, 1997, p. 70)

Ler para alguém e principalmente para as crianças, constitui uma das mais importantes formas de desenvolver na pessoa que ouve comportamentos pró-leitores. Modelar a leitura tem uma eficácia mais elevada do que associar ou reduzir às situações escolares, cujos textos são muitas vezes desmobilizadores. Neste sentido, a leitura para as crianças deve ser de qualidade, quer em termos de conteúdo, quer em termos formais. As crianças de idade pré-escolar devem ser confrontadas com tarefas que integrem palavras fónicas ou semanticamente exigentes e de construções sintáticas, não devendo neste sentido, ser apresentadas tarefas que primam pela elementaridade. Quanto mais e melhores forem as palavras ouvidas nestas idades mais aptas, as crianças, estarão para aprender novas e mais exigentes palavras, frases e textos.

Segundo as palavras de Lopes *et al.* (2006) “A leitura possibilita o desenvolvimento do raciocínio, do sentido crítico, forma o gosto, dá asas à imaginação e abre portas da inteligência e da sensibilidade, contribuindo para a formação integral do indivíduo.” (p. 66)

A criança deve lidar e familiarizar-se desde muito cedo com os livros, a fim de despertar a sua curiosidade pelos seus conteúdos. Embora compita à família um papel de

mais importância, compete aos educadores sustentar esta curiosidade e dar-lhe uma continuidade. Este facto é particularmente válido, para o caso de crianças que provêm de meios carenciados, na medida em que o jardim de infância poderá ser o único meio de acesso a livros, não apenas porque em algumas casas não existam livros, mas porque em alguns casos os pais são analfabetos e também porque, em muitas casas, não é conhecido a importância de ler para as crianças.

Segundo Lopes *et al.* (2006) “A promoção do gosto pela leitura exige que os adultos que lidam com as crianças demonstrem gosto e interesse por este tipo de actividades e acreditem no seu valor.” (p. 67) As atitudes mais ou menos pró-leitoras, por parte dos educadores são notórias, entre outras coisas, na organização dos espaços e das rotinas ou na planificação das actividades que dão forma ao projeto educativo. Neste sentido, é difícil esperar que as crianças se orientam para os livros em espaços em que estes existem, mas o acesso é dificultado ou imaginar um ambiente literato sem livros. É fulcral instruir nas crianças, desde muito cedo, a necessidade de preservação dos livros, tratando-se de uma norma educativa que contribui para o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a leitura. Todavia, o acesso aos livros e a sua utilização não se podem sobrepor e ser apresentados como incompatíveis com o ato de ler. “Se as crianças não tiverem oportunidade de ver e de manusear os livros, será muito difícil que venham a desenvolver para com eles uma atitude positiva.” (Lopes *et al.*, 2006, p. 67)

Atualmente sabe-se que a leitura de histórias promove a variedade de competências nas crianças. Segundo Teale, citado por Fernandes (2007) durante a leitura de histórias as crianças adquirem competências sobre a organização do material impresso nos livros, sobre a estrutura da língua escrita, desenvolvem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (concentração e atenção) e interação com adultos e pares. Neste sentido, o educador tem consciência que ao ler histórias às crianças está a desenvolver a sua atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre o léxico, bem como novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso.

Normalmente, a leitura de histórias em jardim de infância é uma atividade interativa. Estas interações sobre o texto lido devem ser encorajadas pelo educador e podem preceder a leitura do texto ou ocorrer durante o mesmo. O educador, antes da leitura, pode explorar elementos do livro, como por exemplo: “*Sabem que livro é este?*”, “*O que vemos aqui na capa?*”, “*Que imagem é esta?*”, “*O que estará aqui escrito?* (apontando para o título)”, “*Sabem quem escreveu esta história?* (apontando para o autor) ”.

“A criação de rotinas de conto promove a sustentabilidade da participação das crianças em momentos de exploração linguística e desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do impresso.” (Fernandes, 2007, p. 9)

A exploração dos livros tem sido observada na prática de muitos educadores, seguindo um conjunto de procedimentos. Deve-se introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências dos alunos. Deve-se apresentar o título da obra e o seu autor, estabelecer diálogos sobre a narrativa, de forma a procurar que as crianças produzam predições sobre a narrativa, criando o desejo de ouvir ler o texto.

Ler a história em voz audível, com expressões vivas, procurando enfatizar as particularidades do texto (nomeadamente nas partes com discurso direto). Apontar para as palavras à medida que as lê de forma a tornar claro a forma gráfica do que é lido e a direccionalidade do processo de leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Desta forma as crianças associam o que vai sendo lido ao que está impresso no livro, percebendo a existência de conjuntos de letras (as palavras) alternados com espaços em branco (os espaços entre as palavras) e perceberem que existem regularidades – as letras – que correspondem a sons específicos pronunciados pela educadora. É muito importante deixar-se claro para as crianças o que é a “capa”, a “contracapa” e os elementos que contêm, como por exemplo o ponto em que o livro se inicia e termina.

À medida que o educador lê poderá realizar reflexões em voz alta sobre as características das personagens, espaços ou elementos da ação. Através desta estratégia, as crianças sentem-se encorajadas a refletir em conjunto e a predispor palavras mais ou menos conhecidas e familiares.

No final da história, deve-se conduzir a discussão acerca dos pontos principais. Neste sentido procura-se reler partes do texto para confirmar as observações e opiniões. O que foi lido deve ser resumido, discutido (pode ser apenas uma pequena parte do livro), questionando e, no caso de ter sido lida apenas uma parte, poderá dar-se oportunidade às crianças para avançarem hipóteses quanto à evolução do texto. Ajuda-se também a criança a reler o texto, ou partes deste, destacando palavras ou sílabas conhecidas. A exploração de palavras específicas do texto deve ser uma atividade sistemática.

Estas práticas visam, para além da natural manutenção da atenção do ouvinte, reforçar aspetos específicos da narrativa, como por exemplo, a existência de diálogos entre personagens. A “leitura” de elementos expressivos por parte do ouvinte complementa lacunas de compreensão, como por exemplo, vocabulário desconhecido ou pouco frequente, permitindo desta forma uma construção compreensiva do texto ouvido.

4.4 Os livros e a família

De acordo com Bronfenbrenner (1979), citado por Fernandes (2005), a família é o contexto de desenvolvimento da criança mais natural, eficaz e económico. A investigação tem vindo a comparar práticas literárias em contexto familiar e o sucesso educativo. Paradoxalmente, o sucesso na aprendizagem, em especial a aprendizagem da leitura e da escrita, está positivamente associada a práticas de leitura conjunta de livros, a visita a bibliotecas, mas não ao nível da formação académica dos pais ou elevados rendimentos mensais. “A literacia familiar compreende os modos como os pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade” (Fernandes, 2005, p. 7). As experiências de literacia podem ocorrer espontaneamente durante as rotinas do dia a dia ou serem principiadas propositadamente pelos adultos.

Segundo Hannon (1995, 1998) e Mata (1999), citado por Fernandes (2005), a observação das interações familiares em torno de tarefas de literacia permite organizar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literário emergente. Inicialmente, as famílias podem oferecer **oportunidades** para aprender, como por

exemplo, quando leem histórias, apresentando estruturas narrativas, vocabulário e conceitos imersos nos textos; quando levam as crianças a bibliotecas ou quando permitem que as crianças possuam livros e materiais para explorar a escrita, bem como quando ajudam a compreender o impresso no meio social. A certeza de que este conjunto de atividades é fulcral num plano de aprendizagem e desenvolvimento infantil promove o **reconhecimento** e a valorização das aquisições daqui decorrentes. Por um lado, a valorização dos esforços de leitura e escrita da criança proporciona a continuidade e envolvimento nas atividades. Por outro lado, a **interação** em atividades de literacia possibilita a aprendizagem e aquisição de conhecimentos. “Esta interação deverá ser caracterizada por medidas de qualidade de instrução e qualidade sócio-emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes e de experiências gratificantes de compreensão do impresso.” (Fernandes, 2005, p. 7). Por fim, os pais ou adultos promovem **modelos** de literacia. “As experiências de exploração conjunta do impresso devem permitir que a criança observe como e quando os pais ou adultos utilizam o impresso e como e quando obtém prazer das actividades de literacia”. (Fernandes, 2005, p. 7).

De acordo com Gottlieb, Alter, Gottlieb & Wishner (1994); Kozol (1991); Marvin & Mirenda (1993); Lonigan, Anthony, Dyer & Samwel (1999), citado por Gamelas *et al.* (2003), no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias, a literatura indica para uma maior dificuldade de adaptação das crianças de meios desfavorecidos à escolaridade obrigatória, e as suas famílias valorizam menos os aspetos de literacia. Segundo Payne, Whitehurst & Angel (1994), as famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver atividades que promovam a literacia, podendo trazer efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura.

Rush (1999), citado por Gamelas *et al.* (2003), realizou um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento de competências de literacia e as interações de educadores com as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. O grau de estruturação das atividades de jogo e o envolvimento do educador na atividade, a quantidade de

momentos de leitura conjunta, as atividades de literacia, bem como a linguagem do educador, são aspetos particulares da interação que estão intimamente associados ao desenvolvimento de competências de literacia. De acordo com Leseman e Jong (1998) a introdução precoce dos livros e a participação das crianças em interações com os pais, relacionadas com a literacia, são aspetos fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além do papel fundamental atribuído à família, outros autores evidenciam o contributo do jardim de infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Dickinson & Smith (1994), citado por Gamelas *et al.* (2003), realizaram um estudo sobre padrões de interação de educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar e concluíram que a forma como as educadoras de infância leem livros com crianças, num contexto de grupo, está profundamente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias.

É indiscutível o papel da família e do jardim de infância na promoção e desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, principalmente o papel desempenhado pela educação pré-escolar ao permitir uma igualdade de oportunidades a todas as crianças que a frequentam, nomeadamente às que são provenientes de meios mais desfavorecidos ou onde as experiências de literacia são mais pobres. Essas competências são fundamentais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura e escrita.

CAPÍTULO V – Metodologia

O presente capítulo tem como finalidade descrever os pressupostos metodológicos em que a investigação se sustenta e justifica a escolha e a descrição do método de investigação mais adequado ao problema previamente descrito, bem como da estratégia de investigação. Deste modo, são apresentados os instrumentos de recolha de dados, algumas considerações éticas que foram tidas em conta, a amostra, bem como o papel da investigadora. A metodologia adotada é a investigação-ação de índole qualitativa.

5.1 Características da investigação-ação

O presente estudo surge em sequência do desenvolvimento de um projeto que visa desenvolver competências de literacia emergente, utilizando como estratégia os contos tradicionais, em crianças de idade pré-escolar e em parte com articulação com as famílias, num Jardim de infância pertencente ao concelho e distrito de Viana do Castelo. Neste sentido, tendo em conta que se trata de um trabalho de investigação que pressupõe uma intervenção para a mudança de comportamentos e atitudes face à literacia, e por sua vez criar o prazer e hábito de leitura, a investigadora optou por utilizar uma metodologia de **investigação-ação**.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” e em que “o investigador se envolve activamente na causa da investigação”. (p. 19)

A investigação-ação é entendida como um processo e não como um produto, na medida em que o processo tem um papel fundamental.

De acordo com Olson (1996), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008)

A investigação-acção é *intencional*, na medida em que é orientada pelos propósitos de desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais. Não

se trata, portanto, de uma actividade casual ou esporádica, mas de um processo de aprendizagem contínua com vista à resolução dos problemas que emergem na sala de aula. (p. 38)

De acordo com Grundy e Kemmis (1988), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008) a

Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as actividades. (p. 21)

5.2 Características da investigação qualitativa

Este tipo de investigação pressupõe a triangulação de dados, que consiste na utilização de diversos métodos de recolha de dados dentro de um mesmo estudo.

A investigação qualitativa possui cinco características fulcrais, todavia, numa investigação não é necessário que todas elas estejam patentes. Uma das características da investigação qualitativa, que mais se enquadra nesta investigação é que a fonte direta de dados é o ambiente natural, e desta forma a investigadora torna-se o instrumento principal. Na presente investigação, a investigadora deu ênfase à observação das atitudes e aprendizagens das crianças nas actividades desenvolvidas. Esta observação é obtida através do contacto direto. O resultado desta investigação são as conclusões que se obtêm através do entendimento do investigador. Também é de salientar que “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48)

Outra característica que está patente nesta investigação é que se trata de uma investigação descritiva. Na presente investigação são descritos vários acontecimentos e aprendizagens que ajudam o leitor a compreender o processo da investigação.

A investigadora tentou analisar os dados respeitando o máximo possível a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Outra característica que se evidencia na investigação é o facto de o processo ser mais importante do que os resultados ou produtos obtidos.

5.3 Instrumentos de recolha de dados

Após a investigadora ter definido a amostra a observar, foi necessário decidir a forma como iria efetuar o registo. A observação participante, as notas de campo, a documentação fotográfica e de vídeo, as grelhas de observação, bem como a análise de produções das crianças foram os instrumentos metodológicos utilizados para registar os dados da observação.

A participação das crianças numa investigação como sujeitos ativos "poderá ser promovida através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças". (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19)

5.3.1 Observação

De acordo com Michelle (s/d) "A observação da realidade pode, se as condições o permitirem, fazer-se directamente. Observamos então sujeitos a agirem ou acontecimentos no momento em que se produzem. A observação pode ter duas formas principais: a observação sistemática ou a observação participante". (p.101)

A observação participante foi o tipo de observação adotada para a presente investigação. Para este tipo de observação as notas de campo são instrumentos privilegiados para o registo dos dados recolhidos. No decorrer das intervenções a investigadora utilizou um diário de bordo, no qual anotou dados relativos ao desenvolvimento da intervenção, reações das crianças e acontecimentos significativos para a avaliação da investigação. Os dados recolhidos no diário de bordo foram bastante úteis no momento da avaliação dos resultados. Interpretaram-se os dados recolhidos por intermédio de uma observação sistemática de uma grelha de observação.

5.3.2 Notas de campo

De acordo com Spradley (1980), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008), as notas de campo, por um lado, abarcam “*registos detalhados, descritos e focalizados* do contexto, das pessoas (retractos), suas acções e interacções (trocas e conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. (p. 88) Por outro lado, as notas de campo abarcam também o *material reflexivo*, ou seja, sentimentos, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras, interrogações, bem como notas interpretativas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) através destas notas de campo o professor consegue ver, ouvir, experienciar e meditar sobre o que acontece à sua volta.

As observações podem anotar-se no momento em que ocorrem ou no momento após ocorrência. No *momento em que ocorrem* podem ser concretizadas sob da forma de escrita, através de **anotações condensadas** redigidas na aula, enquanto as crianças realizam a tarefa observada, como por exemplo, frases, palavras-chave e bloco de notas, que serão analisadas posteriormente; ou sob a forma audiovisual (fotografia e vídeo) quando se exige maior lealdade no registo do que está a acontecer.

No *momento após ocorrência*, as notas de campo são transportadas para registo escrito. Estas são **anotações extensas**, reflexivas e detalhadas, elaboradas depois da aula. Neste caso, deve proceder-se ao seu registo o mais rápido possível, enquanto a memória retém os pormenores dos acontecimentos. Estas anotações extensas têm também como base de apoio as anotações condensadas efetuadas no decorrer da observação.

Numa investigação o importante é recolher o maior número de informação quanto possível, para dar mais consistência à investigação.

5.3.3 Documentação fotográfica e de vídeo

O uso da fotografia e do vídeo permite um registo da ação, dos gestos e expressões de todos os intervenientes nas atividades observadas, tendo em atenção a grande potencialidade interpretativa que a imagem faculta.

As fotografias e os vídeos das crianças foram fulcrais para o presente estudo, na medida em que permitiram relembrar e visualizar pormenores secundários que a memória pode “apagar” com facilidade ou que podem ter sido descurados, muitas vezes são fundamentais para a análise.

Os vídeos foram analisados na sua íntegra e parte deles foram transcritos de modo a autenticar o rigor do estudo.

5.3.4 Grelhas de observação

De acordo com Michelle (s/d, p.102) “a grelha de observação sistemática facilita o registo do número de ocorrências do comportamento, a observar em determinada unidade de tempo ou em determinada situação (de aprendizagem, de vida de grupo, de escuta, de manipulação, etc.).” Deste modo, cada vez que um determinado comportamento, definido na grelha de observação, ocorra, o observador coloca uma marca na mesma.

Neste sentido, a investigadora criou uma grelha de observação⁴ para cada um dos contos tradicionais apresentados e suas respetivas atividades.

5.3.5 Análise de produções das crianças

A análise de produções das crianças foi um recurso utilizado, na medida em que o foco da investigação foram as crianças. Neste sentido, alguns dos trabalhos produzidos pelo grupo foram: registo da segmentação das frases em palavras, contagem o número de palavras da frase, segmentação das palavras em sílabas, contagem do número de sílabas, bem como a ilustração de uma parte da história ouvida. Através desta análise pode-se verificar, por um lado, se as aprendizagens foram adquiridas ou não pelas mesmas, e por outro lado, se existiu uma evolução nas aprendizagens das crianças.

O **livro das palavras novas** foi um meio utilizado para verificar se as crianças perceberam o significado das palavras novas e para desenvolver o trabalho colaborativo entre pais e filhos. Através das ilustrações criadas pode-se verificar que os pais se interessam bastante pelos trabalhos dos seus educandos.

⁴ As grelhas de observação encontram-se em suporte digital e no anexo III.

Deste modo, os registos permitiram à investigadora reunir um conjunto de dados fulcrais para a investigação, e neste sentido enriquecer o trabalho de investigação.

5.4 A ética e a confidencialidade

De acordo com Graue e Walsh (1998), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008), para um investigador, agir eticamente significa agir no sentido do respeito pelos outros. Neste sentido existe um sentimento de responsabilidade por parte do investigador. Esta confiança tem de ser respeitada pelo investigador, não podendo ser esquecido o peso da responsabilidade que este assume perante o outro. Fontana e Frey (1998), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008), referem que numa investigação em primeiro lugar está o sujeito, seguidamente o estudo e por fim o investigador. Neste sentido, Denzin (1989), citado por Lídia Máximo-Esteves (2008), refere que “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo”. (p. 107)

Do ponto de vista ético, o primeiro passo a tomar é dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes. As questões éticas adquirem mais sensibilidade quando a investigação envolve crianças ou jovens. Nestes casos é muito importante o consentimento prévio dos pais e/ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação. “O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm”. (Lídia Máximo-Esteves, 2008, p. 107) Neste sentido, antes de iniciar a investigação, a investigadora forneceu aos encarregados de educação das crianças um pedido de autorização⁵, de modo a que estes tomassem conhecimento da investigação que iria desenvolver com o grupo, assim como pedir o consentimento para tal.

⁵ O pedido de autorização aos Encarregados de Educação encontra-se em suporte digital e no anexo IV.

5.5 Amostra

No decorrer da investigação, a investigadora desempenhou a dupla função de educadora estagiária e de investigadora. Enquanto educadora estagiária tentou conhecer o melhor possível o grupo de crianças, estabelecendo uma relação de proximidade com o mesmo. Deste modo foi possível criar uma proposta pedagógica de atividades a desenvolver no âmbito do tema da investigação descrito anteriormente. Como investigadora, procurou desenvolver atividades que fossem de encontro aos objetivos delineados.

A amostra da investigação é constituída por todo o grupo de crianças que se teve oportunidade de avaliar no capítulo I.

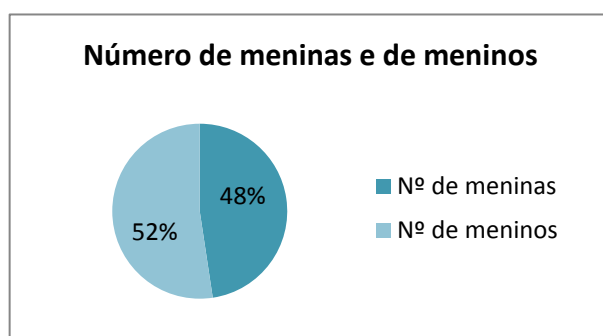


Gráfico 1 Número de meninas e de meninos

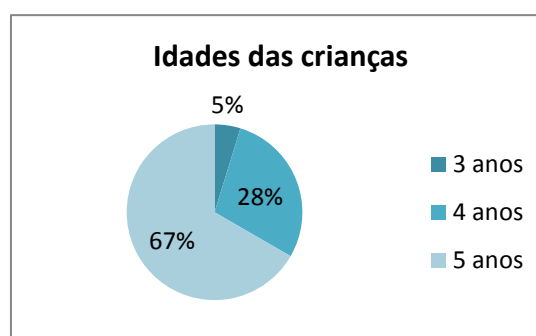


Gráfico 2 Idades das crianças

No decorrer das observações a investigadora pode-se aperceber que o grupo de crianças com que desenvolveu o trabalho de investigação é heterogéneo, bastante ativo, atento e interessado em novas aprendizagens. Uma vez que a maioria das crianças já frequentavam o jardim de infância, não existiram muitos problemas de integração, nem dificuldades de adaptação.

O grupo de crianças não trabalhava muito na mesa grande, todavia, à medida que se foi trabalhando desta forma, o grupo não apenas aceitou com facilidade, como evidenciou a sua motivação na participação das atividades, como queriam sempre mais.

Uma vez que a investigação tem o seu foco especial no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é relevante fazer uma caracterização das crianças neste sentido.

As crianças fascinaram-se com as atividades literárias desenvolvidas, na medida em que quando se estava a trabalhar outro domínio estas pediam para escrever as palavras no quadro, para dividir as palavras em bocadinhos (sílabas), bem como referiam as características do impresso, sendo muito gratificante para a investigadora, uma vez que são este tipo “coisas” que esta gostaria de ver na prática, após as suas intervenções, sem uma atividade estruturada por detrás. É importante referir que a Educadora, lhes transmitia e transmite atualmente atividades que envolvem competências literárias. Atualmente como o desejo pelas competências de literacia aumentaram a Educadora necessita de desenvolver um trabalho continuado, para que desta forma as crianças continuem a adquirir novas aprendizagens neste domínio. É muito importante que as crianças em idade pré-escolar desenvolvam um conjunto de competências de literacia, para que seja mais fácil a aprendizagem formal da leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os pais das crianças foram muito participativos e interessados nas atividades da instituição, sendo muito importante, na medida em que o trabalho desenvolvido foi reconhecido pelos próprios.

5.6 Cronograma

Fases do estudo	Descrição dos processos
outubro a novembro de 2011 Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definição dos objetivos do estudo ➤ Recolha bibliográfica ➤ Pedido de autorização aos Encarregados de Educação ➤ Seleção das atividades e ordem de implementação ➤ Planificação das atividades
novembro de 2011 a dezembro de 2012 Implementação da proposta pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação das atividades ➤ Fotografar as sessões ➤ Gravação das sessões ➤ Visualização das gravações e das imagens fotografadas ➤ Análise de documentos recolhidos ➤ Revisão da literatura
janeiro a fevereiro de 2012 Redação do trabalho de investigação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuação da análise de dados ➤ Revisão final de literatura ➤ Redação do trabalho de investigação relativo ao trabalho efetuado

Tabela 2 Cronograma

O presente estudo foi implementado ao longo dos meses de outubro do ano transato, a fevereiro do ano corrente.

No período de outubro e novembro do ano transato, preparou-se o estudo em si, ou seja, delinear-se os objetivos, e as questões de investigação, e procedeu-se à recolha da bibliografia relacionada com o tema a investigar. Nesta fase, foram também pedidas as autorizações aos encarregados de educação, de modo a que as crianças pudessem participar no estudo. Seguidamente, a investigadora selecionou e planificou as atividades a implementar.

No período de novembro e dezembro do ano transato, foram implementadas as atividades pedagógicas. Neste sentido, procedeu-se às notas de campo, à gravação de vídeo e fotografias, bem como às grelhas de observação. Posteriormente procedeu-se à análise das produções das crianças, às notas de campo, bem como da documentação fotográfica e de vídeo recolhidas ao longo dos meses referidos.

No mês de dezembro do ano transato procedeu-se à análise dos dados e à revisão da literatura.

A última fase decorreu entre os meses de janeiro e fevereiro do ano corrente. Neste sentido, procedeu-se à redação do trabalho de investigação, dando continuidade à análise dos dados recolhidos, bem como se realizou uma revisão final da literatura.

Capítulo VI – Apresentação e análise de dados

O presente capítulo tem como finalidade descrever momentos importantes decorridos nas atividades desenvolvidas da prática pedagógica, bem como expor os resultados obtidos nas mesmas. Neste sentido, será apresentada uma descrição das atividades desenvolvidas de forma integrada e complementar, utilizando por vezes como recurso auxiliar a imagem. No final de cada atividade, será realizada uma reflexão, tendo em vista as aprendizagens das crianças, sendo estas relevantes para o presente estudo.

I. Atividade pedagógica: conto – “O Rato e o Leão”

I.I Conto tradicional – “O Rato e o Leão”

O primeiro conto tradicional a ser apresentado intitulou-se “O Rato e o Leão”, adaptado por Ana Oom. Este conto foi apresentado através da utilização do livro. Este não é de formato grande, todavia tem imagens muito apelativas, tendo cores fortes e personagens muito bem caracterizadas.

Como forma de motivar e preparar as crianças para a audição da história, recorri à estratégia de cantar uma canção:

Está na hora da história

Vamos todos escutar

Ficaremos bem quietinhos

Para logo escutar.

No final de ouvir a canção, as crianças disseram que conheciam outra música e eu pedi-lhes para me ensinarem. As crianças ficaram muito contentes, pois puderam também ensinar-me uma canção:

Está na hora da história

Vamos todos escutar

Ouvidinhos bem atentos

E boquinhas sem falar.

Inicialmente, foram decididas em conjunto algumas regras: fazer silêncio durante a audição da história e só responde quem tem o dedo no ar e for chamado para tal. Antes de iniciar a leitura da história, explorei o livro juntamente com as crianças, questionando-as relativamente à capa e suas ilustrações, bem como às possíveis histórias consoante a exploração.

“Porque é que será que o Leão tem uma coroa?”

Dinis: *“Porque ele é o Rei.”*

Tomás: *“O Rei dos animais.”*

As crianças referidas responderam acertadamente, todavia também outras crianças tinham o dedo no ar para responder. Contudo as respostas eram as mesmas.

“Que mais animais estão na capa?”

Beatriz: *“Um Rato.”*

“E onde está o Rato?”

Gonçalo: *“Está na coroa. Está na cabeça (do Leão).”*

Dinis: *“Parece que está na coroa.”*

“Que mais animais veem na capa?”

Dinis e Maria: *“Nenhum.”*

“Olhem bem, em cima do Rato! Em cima do Rato está qualquer coisa...” (com um ar de suspense e a mostrar o livro pelas crianças)

Tiago e Juliana: *“Um passarinho.”*

“E porque é que será que o passarinho está em cima do cabecinha da Rato?”

Dinis: *“Está a picar.”*

“Não sabemos, vamos ver depois! Não é?”

Todas as crianças: *“É.”*

“Onde estão os animais?”

Dinis: *“Estão dentro do livro.”*

“Mas aqui na nossa capa. Isto chama-se a capa do livro. O que vemos aqui à volta?”

Todas as crianças: *“Árvores.”*

Dinis: *“Relva.”*

“E como é que se chama?”

Dinis: *“Um arco-íris? Mas isso é o cabelo (do Leão)!”*

“Isso é a juba do Leão!”

Gonçalo: *“É a juba!”*

Educadora: *“Será que estão na praia, no campo ou na floresta?”*

Beatriz: *“Estão no Campo.”*

Educadora: *“O Leão?!”*

Tomás: *“Na floresta.”*

Beatriz: *“Eles vivem na floresta.”*

Dinis: *“Eles passam a maior parte do tempo a dormir.”*

“Passam a maior parte do tempo a dormir!”

Dinis: *“Não o Leão!”*

Beatriz: *“Se calhar eles foram para o campo.”*

“Vamos ver no livro! Não é?”

“E atrás?”

Beatriz, Ana e Dinis: *“É a coleção.”*

“E sabem como se chama isto?” (apontar para a contracapa)

Todos: *“Não.”*

“É a contracapa.”

“E isto aqui? Sabem?” (apontar para a lombada)

Beatriz: *“Não sei já não me lembro, mas disseram-me.”*

“Pois e aqui também já fomos dizendo. Chama-se lombada.”

A maior parte das crianças repetiram: *“Lombada.”*

“As folhas ficam todas presas aqui.”

Marcos: *“É o que nós dissemos.”*

“Pois nós já falamos aqui.”

Beatriz: *“Então, vamos lá começar a ouvir a história!”*

“E aqui o que é que nós vemos?”

Todos disseram: *“O Rato, o Leão e o Passarinho.”*

(Virei a página)

Beatriz: *“Agora só vemos o Leão com o Rato e as folhinhas.”*

“Mas será que são folhinhas?”

Beatriz: *“São folhas de árvores.”*

Todos: *“São árvores.”*

“Aqui, chama-se folha de rosto.”

Algumas crianças repetiram: *“Folha de rosto.”*

Beatriz: *“E diz-nos quem é o ilustrador desta história.”*

“É Joana Quental.”

Beatriz: “E quem escreveu a história?”

“É Ana Oom.”

Beatriz: “Ana Oom?!?”

No que concerne à competência *Conhece as características do impresso*, pode-se concluir que as crianças não conhecem estas características, apenas a Beatriz está em fase de aquisição.

As crianças estavam muito entusiasmadas e motivadas para ouvir a história, e no decorrer da mesma faziam expressões faciais consoante os diferentes tons de voz.

No decorrer leitura, tentei sempre ler pausadamente, com uma entoação correta, com uma voz meiga e distinguir as diversas falas com tons de voz diferentes, de modo a distinguir as personagens da história. Desta forma as crianças percebem melhor a história e as características das personagens, como por exemplo, o Leão tem uma voz forte, demonstrando que é mau (palavra dita pelas crianças), e o Rato tem uma voz meiga, demonstrando que é amigo e meigo (palavras ditas pelas crianças).

De acordo com a classificação dos contos tradicionais apresentada por Sylvie Loiseau, o conto tradicional apresentado classifica-se nos contos de animais. No que diz respeito aos animais destaca-se o papel de relevo dado aos animais pequenos, onde a sua pequenez surge em oposição à sua capacidade de sobrevivência ou ao seu poder. As crianças identificam-se facilmente com estes pequenos animais, que elas consideram parceiros de jogo e nos quais elas projetam os seus desejos e pulsões essenciais. Existem igualmente os animais negativos, que representam a agressividade não social. No caso do Conto “O Rato e o Leão” o Leão representa a agressividade e o Rato apesar de ser o animal mais pequeno conseguiu ajudar o Leão a sair da armadilha colocada pelos caçadores.

Morais (1994) considera que a criança ao escutar uma história de formar lúdica aprende, por exemplo, a definir objetivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão bastante úteis principalmente após os dois primeiros anos de escolaridade, quando aumentar a complexidade dos textos que

Ihe serão apresentados na escola. Os conhecimentos linguísticos que a criança vai adquirindo no decorrer da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia. Por um lado, para poder lidar com a progressiva complexidade dos textos com que se vai deparando, e por outro lado, para a escrita dos seus próprios textos.

No final da história as crianças disseram: *Vitória, Vitória, acabou-se a história!*

Educadora: *"Gostei muito, muito da história. Só queria dizer isso. Achei muito bonita."*

"Ai que bom! E vocês gostaram da história?"

Todos responderam: *"Sim."*

"E o que é que gostaram mais?"

Tomás: *"Gostei do Rato a ajudar o Leão."* (Muitas crianças também responderam o mesmo.)

"E se fosse vocês faziam o mesmo? Também ajudavam?"

A maior parte das crianças: *"Sim."*

"Todos ajudavam?"

A maior parte das crianças: *"Sim."*

Tomás: *"Eu não, porque ele era pesado."*

"Mas ele só precisou de fazer o que para ajudar o Leão?"

Dinis: *"De fazer com os dentes."*

"Com os dentes roeu a corda!"

Luís: *"Eu gostei do Ratinho a roer a corda."*

Beatriz: *"Parece que toda a gente gostou."*

"Quem eram as personagens desta história?"

Catarina: *"O Leão, o Ratinho e o Passarinho."*

"Muito bem. E agora vocês já entendem porque é que o Passarinho está em cima da cabeça do Ratinho?"

A maior parte das crianças: *"Sim."*

"Mas a Catarina disse que o Passarinho fazia parte da história, mas era uma personagem principal. Ele falava?"

"A maior parte das crianças: "Não."

"Então o que é que o Passarinho era ao Ratinho?"

Inês: *"Eu sei. Eu sei como é que o Passarinho falava: piu-piu-piu."*

"Mas ele aqui na história disse alguma coisa?"

A maior parte das crianças: *"Não."*

“Ele andava sempre com o Ratinho! Porquê?”

Beatriz: *“Eles eram amigos.”*

Inês: *“Olha, ele andava sempre atrás dele, porque eram muito amigos.”*

Beatriz: *“Eu já disse isso!”*

“Quem sabe como é que se chama a nossa história de hoje?”

Tomás: *“O Rato e o Leão.”* (outras crianças também responderam acertadamente)

No que concerne à competência *Lembra-se do título do conto*, pode-se concluir que as crianças, na sua maioria se lembravam do título do conto, apesar de apenas ter citado a resposta de uma criança.

“Como é que começou a nossa história? O Leão estava na sua floresta e de repente quem é que apareceu?”

Tiago e Gonçalo: *“O Rato.”*

“E o que é que o Leão lhe perguntou?”

Juliana: *“O que é que tu estás aqui a fazer?”*

“E o que é que se passou a seguir?”

Dinis: *“Rugiu.”*

“E como é que o Rato ficou? Ficou contente ou triste?”

A maior parte das crianças: *“Triste.”*

“E o Leão disse:”

A maior parte das crianças: *“Vai-te embora!”*

“E depois o que é que aconteceu? O Rato disse alguma coisa? Querem que eu recorde?”

Gonçalo: *“Sim.”*

“Mas isso não te dá o direito de me tratares assim!”

“E porque será que os animais costumam respeitar o Leão? Porque será Bia (Ana)? Olha bem para o Leão! Queres ajuda Bia (Ana)? Escolhe alguém para te ajudar?”

Maria: *“Porque o Leão era o Rei da selva?”*

“E os animais não tinham medo nenhum dele, pois não?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Não tinham medo?!”

A maior parte das crianças: *“Sim.”*

“Estejam atentos ao que eu digo!”

Beatriz: *"Eu sei outra coisa. Porque é que o Ratinho ficou em cima da cabeça da coroa do Rei na primeira página."*

"O que a Beatriz vai dizer é muito importante. Estejam atentos."

Beatriz: *"Porque ficaram amigos e então pôs-se em cima da coroa."*

"Então o Ratinho foi-se embora, continuou. E o que aconteceu depois?"

Gonçalo: *"Caiu numa rede."*

"Quem é que caiu numa rede?"

A maior parte das crianças: *"O Leão."*

"E ele não precisou de ajuda?"

A maior parte das crianças: *"Precisou."*

"E os animais da floresta ajudaram?"

A maior parte das crianças: *"Não."*

"Então que ideia é que o Leão teve?"

Inês: *"O Rato foi à beira dele."*

"Ai, mas não é isso!"

"Pedro que ideia é que o Leão teve quando estava preso na armadilha? Pensa... O que vez nesta imagem? Quem é que tu vez?"

Pedro: *"O Leão e o Rato."*

"O Leão está preso na armadilha e o Rato anda por aqui a passear pela floresta. Porque ele ia embora. E que ideia é que o Leão teve."

Educadora: *"O que é que o Leão disse ao Rato Pedro."*

Pedro: *"Para o ajudar a tirar."*

"Vez Pedro tu sabes!"

"Ele disse: preciso da tua ajuda! E o Rato será que o ajudou?"

A maior parte das crianças: *"Sim."*

"Como é que o Leão disse ao Rato. Ele explicou como é que ele o poderia ajudar!"

Maria: *"O Rato roía a corda e ele saía."*

"Muito bem, então a ideia que o Leão teve foi: o Rato roía as cordas da armadilha e o Leão assim já se podia sair."

Diogo: *"Escapar."*

"Muito bem."

"E no fim o Rato o que é que disse ao Leão?"

Gonçalo: *"Cortar com as unhas e a boca."*

“Sim, mas no fim da história o que é que o Rato disse ao Leão? Aqui diz assim: O Rato reagiu logo de seguida, lembrou-se do que o Leão o tinha deixado ir embora sem lhe fazer mal, e aproximou-se para lhe dizer: ... Ele disse qualquer coisa no fim da história? Quem se lembra? O que é que o Rato disse ao Leão no fim de o ajudar? Ele disse alguma coisa? Mas para a próxima vez ele tinha que se lembrar de alguma coisa...”

Gonçalo: *“Não faz mais isso.”*

“Fazer o quê?”

Marcos: *“Mal.”*

“Ele disse que o Leão não se podia achar mais importante do que os outros só porque era...”

A maior parte das crianças: *“Grande.”*

“E...”

A maior parte das crianças: *“Forte.”*

“Poderoso.”

“Tiago tu achas-te bem o Leão no início da história ter dito ao Rato para se ir embora. Que não devia andar naquela floresta?”

Tiago: *“Sim, porque ele fez mal aos outros animais.”*

“Quem é que fez mal?”

Tiago: *“O Leão.”*

“Pois, mas então não estás a responder bem.”

(Pedi à Diana para fazer de Rato e eu fazia de Leão, mas quando chegou a vez dela teve vergonha e eu fiz de Rato também)

“Agora ainda achas bem o Leão ter dito ao Rato para se ir embora?”

Tiago: *“Sim.”*

“E vocês?”

A maioria das crianças: *“Não.”*

Beatriz: *“Porque o Ratinho era bom e o Leão é que era mau.”*

Inês: *“O Leão era mau.”*

“Então o Leão pensava que não ia precisar do Rato para nada, porque ele era pequenino e insignificante. Mas um dia aconteceu qualquer coisa!”

Gonçalo: *“Caiu numa rede.”*

“E o Leão começou a pensar de outra maneira. E aí está o que a Beatriz disse. E a partir dali o Leão e o Rato ficaram amigos.”

Beatriz: *“Por isso que ali está o Ratinho está em cima da Coroa do Rei dos animais, que é o Leão.”*

No que diz respeito à competência *Lembra-se das personagens principais do conto*, pode-se concluir que as crianças se recordavam das mesmas, na medida em que responderam acertadamente à questão colocada.

No que se refere à competência *Responde a perguntas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente*, pode-se concluir que as crianças conseguiram responder às questões colocadas, com exceção do Tiago, da Ana e do Pedro que necessitaram de ajuda para conseguir responder às questões colocadas.

No momento em que foi perguntado às crianças o que gostaram mais no conto todas elas tinham a sua opinião, o que revelou que estiveram com atenção à história. O que leva a concluir que o conto correu positivamente foi, por um lado, o facto de todas as crianças dizerem que gostaram muito do conto e responderam acertadamente, na sua maioria, às questões relativas ao mesmo. Por outro lado, a mensagem transmitida pelo conto foi assimilada pelas crianças, na medida em que todas elas referiram que foi errado os Ratos terem entrado às escondidas no restaurante.

I.II Palavra nova – “imponente”

No final da apresentação do conto foi apresentada uma palavra nova – imponente, recorrendo ao livro.

Era uma vez um Rato muito, muito pequenino. Um dia, enquanto passeava pela floresta, encontrou um Leão muito, muito grande, com uma juba elegante e com um ar imponente.

“O que será que quer dizer um ar imponente?”

Beatriz: *“Imponente é bonito.”*

“O que será? Vocês pensam como era o Leão? Era bom ou mau?”

A maior parte das crianças: *“Mau.”*

Beatriz: *“Vaidoso.”*

“Então ele tinha um ar mau, um ar de quem era mais importante do que os outros! Então o que é o ar imponente? O que é que a Beatriz e os outros meninos disseram?”

Beatriz: *“Ar vaidoso.”*

“Mais do que vaidoso. É uma pessoa que se acha...”

Beatriz: *"Bonita."*

"Superior aos outros, mais importante do que os outros."

"Agora já sabem o que é imponente? Vamos todos fazer um ar imponente, como o Leão?"

"Vocês conhecem mais animais que tenham um ar imponente?"

Dinis: *"Leona."*

"Não é leona, é leoa."

Educadora: *"Tigre."*

"Será que um ratinho tem um ar imponente?"

A maioria das crianças: *"Não."*

"Então como é o ar do ratinho?"

Diogo, Guilherme: *"Feliz."*

"Mais do que feliz."

Educadora: *"Simpático."*

"Tiago diz-me um animal que tenha um ar imponente?"

Tiago: *"Leão."*

"Mas esse já foi dito. O Leão, o tigre, a leoa, já foi dita."

Tiago: *"Girafa, o rinoceronte."*

Dinis: *"A chita."*

Tiago: *"A zebra, o macaco."*

"Hum! O macaco é divertido."

Diogo: *"O tigre."*

Luís: *"O Elefante."*

Diogo: *"O pato."*

A maior parte das crianças: *"Não...."*

Gonçalo e Marcos: *"Os dinossauros."*

Tomás: *"O T-rex. Também como carne."*

"Vocês acham que os animais da história de hoje são domésticos ou são selvagens? São animais que vivem connosco ou são selvagens?"

A maior parte das crianças: *"São selvagens."*

"Porquê Dinis?"

Tomás: *"Porque vivem na selva."*

Tiago: *"Porque vivem na floresta."*

Educadora: *"Não é bem na floresta."*

“Diz Tomás.”

Tomás: *“Porque vivem na selva.”*

Tomás: *“Eu estive muito atento hoje.”*

“Pois estiveste.”

“Os animais da nossa história são todos selvagens?”

Inês M.: (apontou para os animais) *“Rato e Passarinho.”*

“Nós também temos passarinhos em casa.”

Beatriz: *“Eu tenho um Canário.”*

Educadora: *“E no quintal...”*

Dinis A.: *“Eu tenho uma tartaruga.”*

Gonçalo e Tomás: *“Eu tenho passarinhos em casa.”*

“Mas há pássaros que vivem na selva! Há pássaros que não podemos ter em nossa casa! Que não podem viver connosco!”

Beatriz: *“Mas são todos bonitos.”*

“O Leão é que nós não podemos ter em nossa casa? Porquê?”

A maioria das crianças: *“Porque é mau.”*

“É feroz.”

Beatriz: *“É mau e assusta toda a gente de noite!”*

Tomás: *“É grande.”*

“Muito bem estou muito contente convosco. Mas há mais meninos que têm que estar mais atentos.”

Gonçalo: *“Eu estou atento.”*

Beatriz: *“A coleção é muito grande, e então porquê que não a contamos.”*

“Porque hoje não dá para contar tudo. Mas eu vou trazer mais histórias desta coleção. Este livro vai ficar na nossa salinha e só quando eu for embora é que o levo. Os livros são para tratar com muito amor e carinho. É como se estivéssemos dar um miminho. Temos que pegar com muito jeitinho para ele não se estragar. Diz lá o que se passou hoje Catarina.”

Catarina: *“Rasgaram o meu livro.”*

“Tiraram a capa. O que é a capa? É isto?” (apontei para a capa)

A maior parte das crianças: *“Sim.”*

“Ou isto (apontei para a contracapa)?”

Beatriz: *“Isso é a contracapa.”*

Através desta pequena situação pode-se constatar que as crianças começaram a interiorizar algumas das características do impresso, mais especificamente a capa e contracapa.

No que concerne à competência *Conhece o significado da palavra “imponente”*, através das respostas das crianças pode-se constatar que estas não conheciam o significado da palavra. Contudo no decorrer da atividade (fazer um ar imponente, dizer animais que têm um ar imponente) as crianças, na sua maioria, conseguiram interiorizar o significado da palavra.

Foi dado início ao *livro das palavras novas*. Este vai ser construído em conjunto com a família, ao longo do ano letivo, tendo início com a palavra “imponente”. A criança escolhida pela investigadora foi a Inês Maria. No momento em que esta lhe disse que gostava que fosse ela a ilustrar a palavra “imponente” foi notória a alegria que sentida. Esta criança tem a síndrome de Mutismo, e como ela não consegue verbalizar no jardim de infância, a investigadora teve preferência por ela. Isto porque, quer que esta se sinta integrada por completo no grupo, pois apesar de não verbalizar, consegue interagir através da linguagem não-verbal.

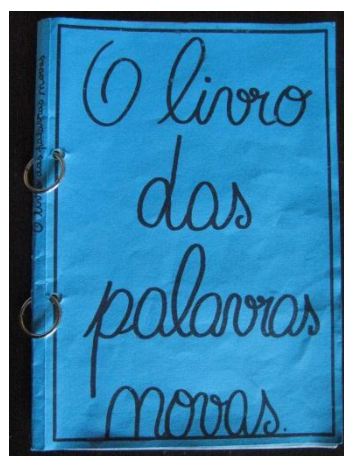


Figura 1 O livro das palavras novas



Figura 2 Ilustração da palavra nova “Imponente”

I.III Construir frases com a palavra nova – “imponente”

Posteriormente deu-se continuidade à atividade da manhã, e foi pedido às crianças para dizerem *Qual foi a palavra nova que tinham aprendido?* Apenas uma criança conseguiu dizer a palavra, mas com ajuda. Na minha opinião as crianças não

conseguiram dizer a palavra, pois é uma palavra invulgar e tiveram pouco contacto com ela na parte da manhã, visto ser um trabalho que seria também desenvolvido na parte da tarde.

Juliana: *“Elegante.”*

“Não, isso era a chuva que era elegante.”

Beatriz, Luís: *“Importante.”*

“Vamos lá ligar os nossos cérebros. Im – po – ...”

Beatriz: *“Imponente.”*

(...)

Beatriz: *“Eu sei o que quer dizer imponente, é vaidoso.”*

“Mais do que vaidoso.”

Beatriz: *“Importante, é mais importante do que os outros.”*

Seguidamente, de forma a integrar uma criança que não tinha estado presente na audição do conto foi pedido a uma criança para lhe contar o mesmo. Isto foi positivo, pois a criança ficou integrada na atividade. A criança que recontou a história tinha algumas dificuldades, tornando-se positivo, pois ajudou a desenvolver a sua linguagem oral. A história foi recontada, com o auxílio do livro e as restantes crianças e eu fomos ajudando no reconto. No final do reconto coloquei algumas questões à criança para verificar se esta esteve atenta. Podendo constatar que esta tem bastantes dificuldades de concentração e retenção de informação, na medida em que não conseguiu responder acertadamente à maioria das questões colocadas.

Seguidamente foi perguntado novamente *Qual foi a palavra nova que tinham aprendido?*. As crianças já não se recordavam, necessitando de ajuda para tal. Escrevi a palavra no quadro em letra manuscrita e em letra de imprensa para as crianças terem a noção de palavra, e que as estas podem ser escritas de formas diferentes. Pois de acordo com Adams (1994), citado por Viana (2001) *“este escrever verbalizando é, para muitas crianças, apenas o que necessitam para construírem a noção de palavra, para entenderem as palavras como unidades linguísticas, competências entre fala e som, e para um insight inicial como a escrita funciona.”* (p. 53)

Posteriormente foi sugerido às crianças para construírem frases com a palavra nova. As frases criadas pelas crianças foram as seguintes:

Educadora: *"O mosteiro de Santa Luzia é imponente."* (deu um exemplo)

Beatriz: *"Os castelos são imponentes."* (explicação dada pelos alunos: porque são grandes) *"A nossa Terra é imponente."* *"A nossa escola inteira é imponente."*

Diogo: *"Os prédios são imponentes."*

Tomás: *"O sino é imponente."* (as crianças não concordaram)

Maria: *"As chitas são imponentes."*

Gonçalo: *"As camionetas são grandes."*

Dinis: *"A árvore é imponente. Um gorila é imponente."*

Marcos: *"O T-rex é imponente."*

Beatriz, Juliana e Tomás: *"Os dinossauros são imponentes."*

Pedro: *"A igreja é imponente."*

Dinis A: *"O triceratops é imponente."*

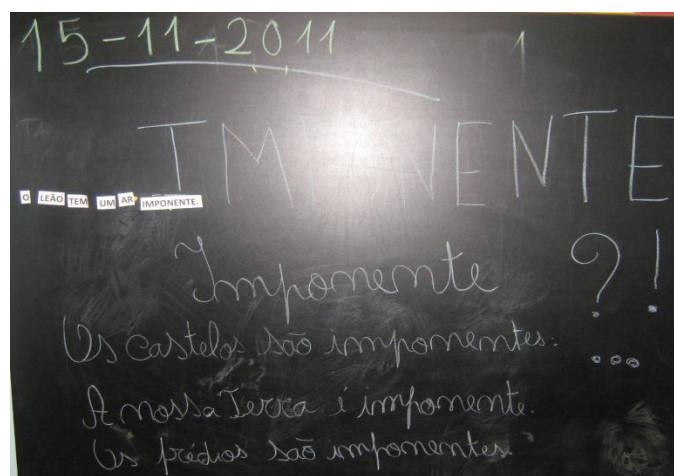


Figura 3 Construção de frases com a palavra nova

No que concerne à competência *Constrói frases com a palavra "imponente"*, pode-se concluir que a maior parte das crianças tentou criar uma frase para a palavra, o que foi muito gratificante para mim, pois demonstrou o interesse e motivação das crianças na atividade.

À medida que a investigadora escrevia no quadro as frases que as crianças diziam com a palavra nova – imponente – verbalizava.

I.IV Dividir a frase em bocadinhos (palavras)

Seguidamente a investigadora apresentou a sua frase *O Leão tem um ar imponente*. De seguida expliquei que a frase que eu criei termina com um ponto final, mas que há outras frases que terminam com um ponto de interrogação (exemplo da história: *“O que é que tu, um animal tão pequeno e insignificante, andas a fazer na minha floresta?”*) (Guilherme: *“É um mistério”*), outras terminam com um ponto de exclamação (exemplo da história: *“Sou um animal muito poderoso e feroz!”*) e outras que terminam com reticências (exemplo: *“Era uma vez...”*).

Posteriormente, em conjunto a frase foi dividida em bocadinhos (palavras), e as crianças chegaram à conclusão que a frase era constituída por seis palavras. Algumas crianças tiveram dificuldade inicial, mas com o desenrolar da atividade pode-se verificar uma evolução na compreensão da mesma. De seguida, pedi a ajuda de uma criança para cortarmos as palavras da frase e colocar no quadro. Esta criança conseguiu realizar corretamente a atividade.

Seguidamente a investigadora entregou a cada criança uma tira de papel com a frase, para estas a dividirem em palavras e colar na folha de registo. Depois as crianças teriam de contar o número de palavras da frase e registar na folha de registo (cada círculo correspondia a uma palavra).

As crianças demonstraram alguma dificuldade inicial, pois foi a primeira vez que contactaram com uma atividade desta natureza. Mas apesar disso, conseguiram dar resposta positiva à mesma. Numa próxima intervenção, tentarei explicar a atividade de uma forma diferente logo no início, para que as crianças compreendam melhor o que é esperado fazer. Pois apenas expliquei no desenrolar da atividade que as palavras são separadas por um espaço. No momento em que expliquei desta forma, as crianças que estavam com dificuldades conseguiram realizar a atividade com mais sucesso.

No que se refere à competência *Segmenta a frase em pedaços*, pode-se concluir que dezasseis crianças conseguiram segmentar a frase em palavras; duas crianças inicialmente cortaram as letras da palavra *leão*, mas no momento da colagem colocaram as letras todas juntas para formar a palavra e uma delas colou o *l* ao contrário; duas crianças trocaram a ordem de uma palavra, num caso foi a palavra *O* – Leão *O* tem um ar

imponente – e o outro caso foi a palavra *ar* – O ar Leão tem um imponente. Uma destas crianças, a Ana, é a criança mais nova da sala e colocou as palavras viradas ao contrário, o que demonstra que ainda está numa fase de aprendizagem.

No que concerne à competência *Conta o número de palavras da frase*, pode-se concluir que dez crianças pintaram corretamente, seis círculos; duas crianças pintaram da direita para a esquerda, e oito crianças pintaram mais círculos e colocaram uma cruz por cima, pois perceberam que apenas teriam que pintar o número de palavras da frase. Algumas destas crianças erraram inicialmente, pois têm dificuldades de contagem.

Esta atividade desenvolveu não só as competências de literacia, mas também a motricidade fina, através do recorte, colagem e pintura.

Através da avaliação das crianças pode-se constatar que dezanove crianças rodeou a símbolo verde correspondente ao *sim*, e uma criança rodeou o amarelo correspondente ao *mais ou menos*. Esta criança teve alguma dificuldade inicial, todavia conseguiu realizar a atividade corretamente.

I.V Reconto oral

No dia seguinte a investigadora começou por perguntar qual o título da história que tinham ouvido no dia anterior, e uma criança (Gonçalo) não o disse corretamente: “*O Rei da selva*”, todavia demonstrou que se recordava do conteúdo da história. As restantes crianças disseram corretamente. Posteriormente, foi perguntado *Quem eram as personagens principais da história?* e as crianças responderam acertadamente – O Rato, o Leão e o Passarinho. Depois perguntei “*Onde se passou a história?*” e as respostas foram as seguinte:

Juliana: “*Dentro do livro.*”

Diogo: “*Na floresta.*”

Guilherme: “*Na selva.*”

Seguidamente a investigadora explicou que iríamos em conjunto recontar oralmente a história “*O Rato e o Leão*”. O reconto realizado pelas crianças foi o seguinte:

“*Era uma vez um Rato que passeava pela floresta. E um dia encontrou um Leão com uma coroa. Virou-se para o Rato e disse:*

– *Vai-te embora da minha floresta!*

O Rato ficou muito triste e admirado, mas disse ao Leão:

– *Um dia ainda podes precisar de mim.*

E o Leão disse:

– *Eu precisar de ti! Ah! Ah! Ah! Ah! Tu és muito pequenino.*

Depois o Ratinho afastou-se do Leão e foi-se embora.

Depois o Leão ficou preso numa armadilha, mas os animais da floresta não o ajudaram, porque o Leão era muito mau e os animais tinham medo dele.

Depois o Leão pediu ajuda ao Rato e disse:

– *Anda-me ajudar!*

E o Rato ajudou o Leão, pois com os seus dentes roeu a corda. E disse:

– *Eu vou ajudar-te mas não fazes mais isso! Para a próxima lembra-te que por ser grande e forte não podes tratar mal os outros animais, pois todos nós precisamos uns dos outros!”*

Esta atividade serviu para as crianças desenvolverem a linguagem oral, sendo uma das características que deve ser muito bem trabalhada antes da entrada no ensino formal, ou seja, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Viana (2001) “considera que ao relatar uma história (ou uma vivência), a criança evoca lembranças/imagens e transforma-as em conteúdo linguístico. O conto e o reconto (registados) desenvolvem e implicam grandes habilidades linguísticas.” (p. 52)

No desenvolver do reconto as crianças demonstraram alguns conhecimentos sobre a vida dos leões e das vacas, como por exemplo:

Dinis: *“O Leão come outros animais.”*

Beatriz: *“Porque era carnívoro.”*

Dinis: *“As vacas são herbívoras, porque comem erva.”*

No que concerne à competência *Reconta o conto “O Rato e o Leão”*, pode-se concluir que a maior parte das crianças esteve atenta ao conto, assimilando desta forma o seu conteúdo. No entanto terei que ter em atenção algumas crianças que têm mais dificuldade de concentração e por consequência têm dificuldade em reter informação.

No final do reconto foi feita referência a algumas características do impresso, tais como, a capa, a contracapa e a lombada. As crianças responderam de forma mais acertada, tendo apenas alguma dificuldade na lombada. Notando-se desta forma que estes conceitos estão a ser interiorizados.

Seguidamente foi feita referência à ordem de leitura – de cima para baixo e da esquerda para a direita, e alguns alunos demonstraram que não possuíam muito conhecimento sobre estas características do impresso.

I.VI Dividir a palavra – “imponente” em bocadinhos (sílabas)

Posteriormente foi perguntado às crianças *“Qual foi a palavra nova que conheceram ontem?”* e algumas crianças disseram *poderoso, importante*, mas uma criança (Juliana) respondeu acertadamente – *imponente*.

A investigadora escreveu a palavra no quadro em letra manuscrita e em letra de imprensa para as crianças terem a noção de palavra, e que as estas podem ser escritas de formas diferentes.

Uma criança (Beatriz) disse: *“Eu já sei o que vais perguntar: as letras maiúsculas e as minúsculas.”*

Não era intenção da investigadora, fazer referência às letras minúsculas e maiúsculas, no entanto, esta aproveitou para explicar a diferença, e as crianças na sua maioria compreenderam. A planificação não deve ser, nem é um documento fechado, mas antes flexível. Neste sentido, é muito importante dar continuidade às “pistas” e necessidades das crianças, pois a sua curiosidade natural, vai contornar, substituir ou mesmo enriquecer uma planificação. Neste caso específico, o facto de a Beatriz ter falado nas letras maiúsculas e minúsculas foi muito enriquecedor para as crianças, na medida em que tomaram conhecimento, sem se aperceberem, de uma característica do impresso, que lhes será útil na aprendizagem futura da leitura e escrita.

Segundo as palavras de Oliveira-Formosinho:

Dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e

também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos. (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 79)

Seguidamente, em conjunto com as crianças dividiu-se a palavra imponente em bocadinhos (sílabas). De modo a verificar se as crianças conseguiram *Segmentar a palavra “imponente” em pedacinhos (sílabas)*, cada uma individualmente dividiu a palavra recorrendo à ajuda das palmas. De modo a que as crianças visualisassem a divisão da palavra rodeei cada sílaba da palavra no quadro.

Posteriormente a investigadora entregou uma folha de registo a cada criança para que estas escrevessem os pedacinhos da palavra em cada retângulo. E em conjunto contamos o número de letras de cada bocadinho e verificamos onde se colocaria cada um. De seguida as crianças contaram as sílabas da palavra e pintaram o número de sílabas na folha de registo (cada círculo corresponde a uma sílaba). Foi minha intenção explicar às crianças que deveriam pintar os círculos sem sair a linha, pois desta forma as crianças desenvolvem as suas capacidades de pintura.

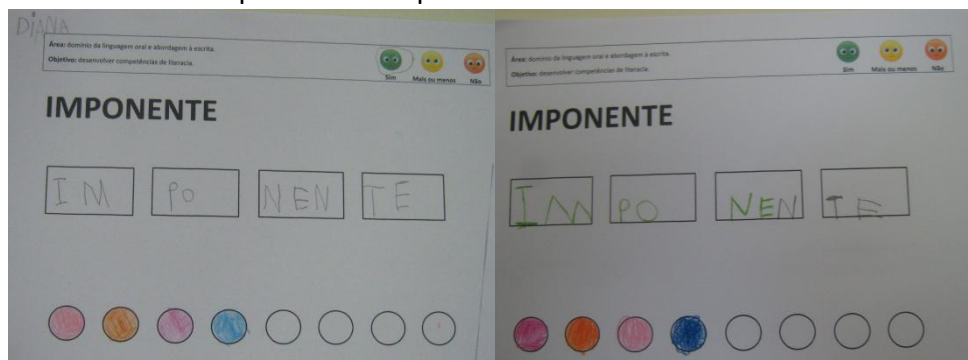


Figura 4 Dividir a palavra em bocadinhos (sílabas) e contar o número de sílabas

No que concerne à competência *Segmenta a palavra “imponente” em pedacinhos (sílabas)*, pode-se concluir que as vinte crianças presentes conseguiram realizar a atividade corretamente, algumas com dificuldade inicial, demonstrando que compreenderam a tarefa proposta.

No que concerne à competência *Conta o número de bocadinhos (sílabas) da palavra “imponente”*, pode-se concluir que correu positivamente, pois todas as crianças deram resposta positiva à atividade proposta. Sendo que dezasseis crianças pintaram quatro círculos, no entanto uma começou pela direita, e quatro crianças pintaram mais círculos, mas nos círculos que estavam a mais colocaram uma cruz por cima. Através

desta atividade as crianças puderam apender que uma palavra é composta por diferentes bocadinhos, a que damos o nome de sílabas.

No que concerne à avaliação posso concluir que os alunos se sentiram motivados e empenhados na realização das tarefas, avaliando na sua maioria como uma atividade que gostaram de realizar. Sendo que dezassete crianças rodeou o símbolo verde representativo do *sim*, e apenas três crianças rodeou o símbolo amarelo representativo do *mais ou menos*.

I.VII Palavras que rimam com leão

Finalmente a investigadora disse às crianças que o Leão da nossa história me entregou um cartaz e que queria que nós encontrássemos palavras que terminassem com o mesmo som da palavra *leão*. Antes desta atividade dissemos a palavra *leão* aos bocadinhos, com a ajuda das palmas. Algumas crianças dividiram em três sílabas, dizendo – le – ão – eh. Mas no desenrolar da atividade perceberam que apenas eram duas – le – ão. A palavra *leão* foi escrita no quadro em letra manuscrita e em letra de imprensa, e eu desafiei as crianças a adivinhar quais eram as palavras maiúsculas e as minúsculas. A maior parte das crianças conseguiu perceber a diferença entre as duas.

As palavras que terminavam com o mesmo som foram escritas numa cartolina e as crianças realizaram um registo (desenho) representativo de cada palavra. No final o trabalho foi exposto no painel da sala. As palavras descobertas pelas crianças foram:

Catarina: "Balão."	Dinis A.: "Caldeirão."	Maria: "Portão."
Pedro: "avião."	Gui: "Mão."	Inês M.: "Seleção."
Dinis: "Coração."	Diana: "Colchão."	Ana: "João."
Luís: "Calção."	Beatriz: "Cão."	Matilde: "Ratão."
Diogo: "Anão."	Guilherme: "Chão."	Inês: "Botão."
Gabriela: "Tubarão."	Tiago: "Trovão."	Tomás: "Foguetão."
Juliana: "Sabão."	Gonçalo: "Capitão."	Educadora: "Pão."

II. Atividade pedagógica: conto – “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”

II.I Conto tradicional – “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”

O segundo conto tradicional a ser apresentado intitulou-se “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”, adaptado por Ana Oom. Este conto, tal como o primeiro, foi apresentado através da utilização do livro. Apesar de não ser de formato grande, tem imagens muito apelativas, tendo cores fortes e personagens muito bem caracterizadas.

Como forma de motivar e preparar as crianças para a audição da história, recorri à estratégia de cantar uma canção conhecida pelas crianças:

Está na hora da história

Vamos todos escutar

Ouvidinhos bem atentos

E boquinhos sem falar.

Antes de iniciar a leitura da história, foi apresentado o livro às crianças e a investigadora perguntou se alguém conhecia aquela história, e uma criança (Beatriz) disse que conhecia, porque a mãe lhe tinha contado. Isto demonstra que na sua família existem boas práticas de leitura. Também foi perguntado a uma criança se sabiam onde estava o título da história e uma criança (Dinis) disse que o título tinha cor castanha. Isto demonstra que as crianças já estão a ficar familiarizadas com as características do impresso, e sabem que o título se destaca na capa de um livro.

Inicialmente foram lembradas as regras que tinham sido combinadas na primeira atividade. Antes de iniciar a leitura da história, foi explorado o livro juntamente com as crianças, questionando-as relativamente à capa e suas ilustrações, bem como às possíveis histórias consoante a exploração. As crianças já sabiam onde estava a capa do livro, demonstrando que interiorizaram esta característica do impresso.

“O que vemos na capa?”

Gonçalo: *“Dois ratos”*

“O que estão a fazer?”

Dinis: *“A dar um passa-bem.”*

“Porque será que os Ratos estão de mãos dadas?”

A maior parte das crianças: *“Porque são amigos.”*

“Onde estão os animais?”

A maior parte das crianças: *“Na cidade.”*

Dinis: *“Que é que escreveu a história?”*

Beatriz: *“E quem ilustrou?”*

“Não tem na capa, vamos esperar mais um bocadinho.”

Seguidamente a investigadora fez referência à contracapa do livro, à lombada, bem como às folhas de guarda e folhas de rosto dizendo às crianças quem é o autor e o ilustrador da história. Como já foi citado anteriormente, as crianças no momento da exploração da capa já queriam saber quem era o autor e o ilustrador da história, demonstrando o seu empenho e curiosidade pela história.

“O que é isto?” (aponte para a contracapa)

A maior parte das crianças: *“A contracapa.”*

Beatriz: *“E quando disseres aquela parte eu sei que é a lombada!”*

“O que é isto?” (aponte para a lombada)

A maior parte das crianças: lombada.

“O que é isto Inês?” (aponte para a lombada)

Inês: lombada.

“O que vemos aqui?” (apontar para as folhas de guarda)

Dinis, Guilherme e Beatriz: *“Comida.”*

Beatriz: *“E com um Rato e o outro.”*

“Quem não conhece a história o que acha que vai acontecer?”

Diogo: *“Vão comer queijo.”*

A maior parte das crianças: *“Vão comer peras.”*

“Qual será o Rato do Campo?”

Luís: *“O azul.”*

Gonçalo: *“Não.”*

Beatriz: *“Com roupa da Cidade! Eu sei quem é? É o que tem roupa amarela.” (As restantes crianças também concordaram)*

“Quem perguntou quem escreveu a história?” (apontar para as folhas de rosto)

Dinis: *“Fui eu.”*

“Foi Ana Oom.”

Beatriz: *"E eu perguntei que ilustrou!"*

"Quem ilustrou foi Madalena Matoso."

Educadora: *"Essa ilustradora fez desenhos muito bonitos."*

Através desta exploração pode-se concluir que a competência *Conhece as características do impresso*, está adquirida por todas as crianças. Sedo muito positivo, uma vez que foi trabalhada à relativamente pouco tempo.

As crianças estavam muito entusiasmadas e motivadas para ouvir a história, e no decorrer da mesma faziam expressões faciais consoante os diferentes tons de voz.

No decorrer leitura, a investigadora tentou sempre ler pausadamente, com uma entoação correta, com uma voz meiga e distinguir as falas com tons de voz diferentes, de modo a diferenciar as personagens da história. Desta forma as crianças percebem melhor a história e as características das personagens, como por exemplo, o Rato do Campo tem uma voz grave, e o Rato da Cidade tem uma voz mais carinhosa.

"Gostaram da história?"

Todas as crianças: *"Sim."*

Dinis: *"Deixa-me ver a contracapa!"*

"Qual era o título da história?"

Guilherme: *"O Rato do Campo e o Rato da Cidade"* (existiam mais crianças que também se recordavam do título)

No que concerne à competência *Lembra-se do título do conto*, pode-se concluir que as crianças se recordavam do título do conto, apesar de apenas ter citado a resposta de uma resposta criança.

"Que convite é que o Rato da Cidade fez ao Rato do Campo?"

Juliana: *"Convidou-o para ir à cidade"*

"Bia (Ana) e o Rato do Campo aceitou?"

Ana: *"Sim."*

"Diogo quantos dias é que o Rato do Campo ia lá passar?"

Diogo: *"três ou dois."*

"Gonçalo o Rato do Campo como é que foi para a cidade?"

Gonçalo: *"Foi de comboio."*

"Quando ele chegou tinha o amigo à espera. E o que é que ele disse ao amigo?"

Beatriz: *"Disse que estava cheio de fome."*

"E o que é que o amigo lhe disse? Conseguiu arranjar um sítio para irem comer, ou não?"

Marcos: *"Um restaurante."*

"O que é que eles tinham no restaurante para comer?"

Guilherme: *"Queijo."*

Muitas crianças: *"Bolos."*

Diogo: *"Peras."*

Dinis: *"Gelados."*

Diogo e Guilherme: *"Gelatina."*

Beatriz: *"Com uma cereja em cima."*

Diogo: *"Pudim."*

Dinis: *"Ainda falta u bolo."* (e a maioria das crianças apontou para o bolo que faltava)

Beatriz: *"É o donut."*

"Os Ratos comeram aquilo tudo ou não?"

A maioria das crianças: *"Não."*

Beatriz: *"Porque também era comida para o Gato."*

Dinis: *"A culpa é do Gato. Porque não os deixaram comer."*

"Inês, porquê que o Gato não os deixou comer?"

Inês: *"Porque o Gato estava cheio de fome e queria comida."*

A maioria das crianças: *"São comidas deliciosas."*

"Mas depois... o que aconteceu?"

Marcos: *"Eles fugiram."*

Dinis: *"Eles deixaram a comida para trás."*

"Diana o que aconteceu? Os Ratinhos ficaram lá a comer?"

Diana: *"Não fugiram."*

"E o Rato do Campo o que disse ao da Cidade? Ele gostou daquela agitação toda?"

Luís: *"Não."*

"Porquê?"

Gonçalo: Não, porque o Gato queria comer.

"Não havia o quê na cidade?"

Beatriz: *"Sossego."*

“E a vida na cidade como era?”

Marcos: *“Havia muito barulho.”*

Beatriz: *“E muita agitação.”*

“E vocês acharam bem os Ratos terem entrado às escondidas no restaurante?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Se fossem vocês entravam às escondidas no restaurante?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Porquê?”

Marcos: *“Porque assim os homens zangem-se.”* (corrigi o tempo verbal – *zangam-se*)

Beatriz: *“E assustam-se.”*

Guilherme: *“Assim estão a roubar comida.”*

“Dinis A., o que é que o Rato do Campo comia no campo?”

Dinis A.: *“Queijo.”*

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Então Tiago, o que é que ele comia no campo?”

Tiago: *“Ervas, eram raízes secas.”*

“E na cidade, o que é que o Rato da Cidade comia? Juliana, comia o mesmo que o Rato do Campo – raízes secas?”

Juliana: *“Não”*

“Então o que é que ele estava habituado a comer?”

Marcos: *“Comia queijo.”*

Catarina: *“Doces.”*

Diogo: *“Pudim.”*

Marcos: *“Bolos.”*

“Isso são doces! Diga mais alimentos.”

Ana: *“Pera.”*

“E o Rato da Cidade roubava?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Como é que se vestia o Rato do Campo?”

Dinis A.: *“É fácil esta. É fácil vestir a roupa!”*

“A roupa que ele usava era igual à do Rato da Cidade?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

Dinis A.: *“Era amarela.”*

“E o que é que ele calçava? Eram uns sapatos?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Então era o quê?”

Dinis A.: *“Eram umas botas.”*

“E o que é que ele levava sempre consigo?”

Marcos: *“Uma pera.”*

“Não é uma pera!”

Dinis: *“Era uma rede.”*

Beatriz: *“É daqueles saquinhos quando se vão embora.”*

“E leva o quê lá dentro?”

Beatriz: *“Comida.”*

“Muito bem comida, pois eles levam o lanche!”

No que concerne à competência *Lembra-se das personagens principais do conto*, pode-se concluir que todas as crianças adquiriram esta competência. Visto que no decorrer das questões, estas mencionavam o nome das personagens sem dificuldade.

A competência *Reconta o conto “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”*, foi avaliada no decorrer das questões colocadas. Pois estas foram colocadas segundo a ordem de acontecimentos da história. Neste sentido, pode-se concluir que as crianças adquiriram esta competência.

No que diz respeito à competência *Responde a perguntas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente*, pode-se concluir que as crianças estiveram com muita atenção à audição da história, respondendo corretamente às questões colocadas.

Pode-se concluir que a mensagem transmitida pelo conto foi assimilada pelas crianças, na medida em que todas elas referiram que foi errado os Ratos terem entrado às escondidas no restaurante.

II.II Palavra nova – “iguaria”

Seguidamente foi introduzida a palavra nova – iguarias – dizendo *“Quando eles foram para o restaurante encontraram as melhores iguarias!”*

Beatriz: *“O que é iguarias?”*

Gonçalo: *"É comida."*

"Que comida?"

Respostas das crianças: *"Bolos, gelados queijos, gelatina."*

Beatriz e Dinis: *"São gulodices. São comida que fazem mal aos dentes."*

Gonçalo: *"E há barriga."*

"Não são só guloseimas, são comidas que nós gostamos muito, deliciosas. Mas não comemos todos os dias."

Dinis: *"São comidas que comemos só de vez em quando."*

"Agora quero que vocês penem, e que digam comidas que gostem muito e que só comam de vez em quando. Uma comida que seja uma iguaria para vocês."

Gonçalo: *"Pizza."*

Dinis A.: *"Bolinho e Ketchup com chocolate."*

Empadão: *"Empadão de carne."*

Juliana: *"Batatas fritas."*

Marcos: *"Batatas fritas e lasanha."*

Tiago: *"Batatas fritas."*

Beatriz: *"Chocolates e chupa."*

Ana: *"Batatas fritas."*

Diogo: *"Chouriça."*

Maria: *"Rebuçados de menta."*

Catarina: *"Batatas fritas."*

Guilherme: *"Queijo."*

Matilde: *"Lasanha."*

Dinis: *"Batatas fritas com Ketchup."*

Diana: *"Pizza."*

Luís: *"Batatas fritas com Ketchup."*

Guilherme S.: *"Batatas fritas com Ketchup e carne."*

Inês M.: *"Pizza, bife, batatas fritas com Ketchup, bolos, queijo, gelados."* (não falou mas eu fui dizendo comidas e ela fez um gesto com a cabeça.)

No que concerne à competência *Conhece o significado da palavra "iguarias"*, *pode-se constatar*, através das respostas das crianças, que estas não conheciam o significado da palavra, mas ao contextualizar a palavra com a história, o significado foi

reconhecido pelas crianças. Todas as crianças disseram um prato que para si fosse uma iguaria, o que revelou que compreenderam o significado da palavra.

Como já é habitual cada vez que se aprende uma palavra nova, uma criança leva o *livro das palavras novas* para casa em conjunto com a sua família desenha a palavra. O responsável por desenhar com a família a palavra “iguaria” foi o Diogo, pois foi ele que se ofereceu primeiro.

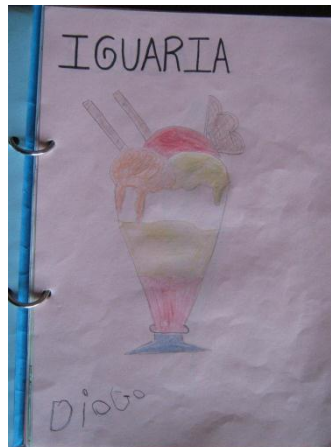


Figura 6 Ilustração da palavra nova "Iguaria"

II.III Construir frases com a palavra nova – “iguaria”

Da parte da tarde, deu-se continuidade à atividade da manhã, e foi pedido às crianças para dizerem “Qual foi a palavra nova que tinham aprendido?”. As crianças conseguiram dizer a palavra, mas com ajuda, dizendo inicialmente “Guloseimas”. Na minha opinião as crianças não conseguiram dizer a palavra, pois é uma palavra invulgar e tiveram pouco contacto com ela na parte da manhã, visto ser um trabalho que seria também desenvolvido na parte da tarde. Seguidamente foi pedido às crianças para criarem frases com a palavra nova. A maioria das crianças tentou criar uma frase para a palavra, o que foi muito gratificante para mim, pois demonstrou o interesse e motivação das crianças na atividade. Neste sentido, no que se refere à competência *Constrói frases com a palavra “vasculhar”*, pode-se concluir que foi uma competência adquirida pelas crianças.

Uma criança (Guilherme) recordou a palavra *imponente* e também queria criar frases com a palavra.

Frases criadas pelas crianças:

Dinis: *“As batatas fritas são uma iguaria. As cerejas são uma iguaria.”*

Beatriz: *“Os bolos são uma iguaria. O rebuçado é uma iguaria.”*

Gonçalo: *“A pizza é uma iguaria.”*

Maria: *“O queijo é uma iguaria.”*

Inês: *“Os gelados são uma iguaria.”*

Marcos: *“O pão é uma iguaria.”*

Luís: *“A pera é uma iguaria.”*

Diogo: *“O bife é uma iguaria.”*

Juliana: *“A lasanha é uma iguaria.”*

Catarina: *“O chupa é uma iguaria.”*

Guilherme S.: *“O chocolate é uma iguaria.”*

Dinis A.: *“As uvas são uma iguaria.”*

Tiago: *“O chocolate é uma iguaria.”*

Ana: *“O frango é uma iguaria.”*

Diana: *“A pizza é uma iguaria.”*

II.IV Dividir a frase em bocadinhos (palavras)

Seguidamente foi pedida a ajuda de cinco crianças para a atividade. A investigadora tentou escolher crianças que participem menos e que têm mais dificuldades, de modo a que estas se sentissem mais motivadas para a atividade. As crianças encontraram-se pela seguinte ordem: Este/bolo/é/iguaria/uma. As restantes crianças ajudaram a corrigir frase.

Tentativas de correção da frase das crianças:

Catarina: *“Este bolo é uma iguaria uma.”*

Beatriz: *“Esta frase está toda baralhada, temos que por direita.”*

Beatriz: *“Este bolo é uma iguaria.”*

No momento em que a investigadora apresentou e distribuiu a sua frase pelas cinco crianças, existiu alguma dificuldade em encontrar o erro, todavia uma criança (Beatriz) conseguiu perceber onde estava o erro e todas as crianças conseguiram dizer a frase corretamente.

Seguidamente, com a ajuda das cinco crianças as palavras da frase foram colocadas num placard, de modo a que todas as crianças conseguissem segmentar as palavras.

O facto de se ter distribuído as palavras da frase por cinco crianças fez com que as crianças conseguissem segmentar a frase em pedaços (palavras) com batimentos no joelho, com mais facilidade. Todas as crianças conseguiram segmentar a frase com batimentos no joelho, e com o desenrolar da atividade esta segmentação tornou-se mais perfeita. Em conjunto as crianças chegaram à conclusão que a frase era constituída por cinco palavras.

De seguida foi explicado que a frase que a investigadora criou terminava com um ponto final, mas que há outras frases que terminam com um ponto de interrogação (exemplo da história: *“Olá Rato. Queres vir passar alguns dias comigo à cidade?”*) (Guilherme: *“É um mistério.”*), outras terminam com um ponto de exclamação (sugerido pela Educadora: *“Ah! Que gato tão bonito!”*) e outras que terminam com reticências (três pontinhos) (exemplo: *“Era uma vez...”*).

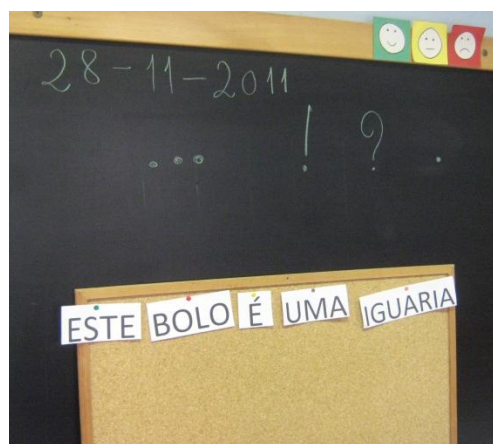


Figura 7 Colocação das palavras da frase num placard e sinais de pontuação

Seguidamente a investigadora entregou a cada criança uma tira de papel com a frase, para estas a dividirem em palavras e colar na folha de registo. Depois as crianças teriam de contar o número de palavras da frase e registar na folha de registo, através da pintura de círculos (cada círculo correspondia a uma palavra).

As crianças já não demonstraram tanta dificuldade, como da primeira vez, pois já estavam a ficar familiarizados com este tipo de atividades. Neste sentido, as crianças

conseguiram dar resposta positiva à atividade proposta. Nesta intervenção, foi explicado logo no início, que as palavras na frase são separadas por um espaço. Foi tido em atenção a criança que tinha faltado, da primeira vez que realizamos a atividade desta natureza, para que esta também percebesse a segmentação frásica.

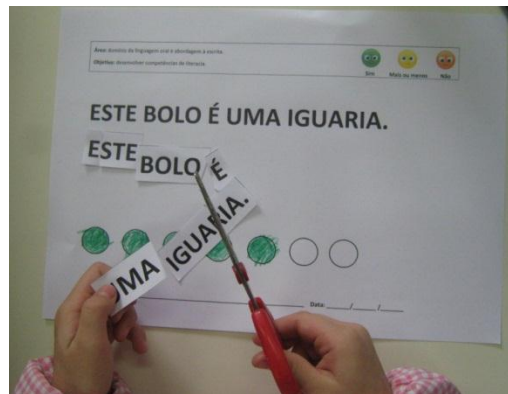


Figura 8 Dividir a frase em bocadinhos (palavras)

No que se refere à competência *Segmenta a frase em pedaços*, pode-se concluir que catorze crianças conseguiram segmentar a frase em palavras; duas crianças inicialmente cortaram as letras da palavra *Este*, mas no momento da colagem colocaram as letras todas juntas para formar a palavra. Uma destas crianças (Ana) é a mais nova da sala, todavia, já conseguiu evoluir muito, pois na primeira atividade colocou todas as palavras ao contrário. A outra criança (Guilherme S.) tinha faltado na primeira atividade. Uma criança (Matilde) trocou a ordem das palavras na frase. Esta criança necessita de ser muito trabalhada, sendo a criança que demonstra mais dificuldades de aprendizagem. Uma criança (Tiago) colocou a palavra bolo ao contrário.

No que concerne à competência *Conta o número de palavras da frase*, pode-se concluir que as crianças compreenderam exatamente o que era pretendido, visto que as dezoito crianças pintaram corretamente os círculos – cinco círculos. Esta atividade desenvolveu não só as competências de literacia, mas também a motricidade fina, através do recorte, colagem e pintura.

Através da avaliação das crianças pode-se constatar que a maioria das crianças gostou da atividade, pois catorze crianças rodearam a símbolo verde correspondente ao *sim*. Apenas duas crianças rodearam a símbolo amarelo correspondente ao *mais ou menos*. Também apenas duas crianças rodearam a símbolo cor de laranja correspondente ao *não*, sendo as crianças mais novas da sala.

II.V Dividir a palavra – “iguaria” em bocadinhos (sílabas)

A atividade seguinte dividir a palavra “iguaria” em bocadinhos (sílabas) correu positivamente, na medida em que as crianças estavam motivadas, e compreenderam e realizaram de uma forma correta a atividade proposta. Todavia existiu alguma dificuldade inicial e dividir a palavra em sílabas, pois esta não é uma palavra fácil. As crianças, em geral, fizeram várias tentativas para acertar na divisão da palavra, mas apenas uma criança conseguiu acertar.

Tentativas das crianças:

Beatriz: “i-gu-a-ri-a”

Inês: “i-gu-a-ri-a”

Catarina: “i-gua-ri-a”

A Catarina levantou-se para ensinar a todas as crianças, e à medida que iam dizendo os bocadinhos eu escrevia no quadro e no final rodeie cada bocadinho para ser mais fácil de visualizar a divisão das sílabas da palavra.

Através desta atividade as crianças puderam aprender que uma palavra é composta por diferentes bocadinhos, a que damos o nome de sílabas.

De seguida, de modo a verificar se as crianças conseguiram *Segmentar a palavra “iguaria” em pedacinhos (sílabas)*, cada uma individualmente dividiu a palavra recorrendo à ajuda das palmas.

Posteriormente foi entregue uma folha de registo a cada criança para que estas escrevessem os pedacinhos da palavra em cada retângulo. E em conjunto contamos o número de letras de cada bocadinho e onde colocaríamos cada um. De seguida as crianças contaram as sílabas da palavra e pintaram o número de sílabas na folha de registo (cada círculo correspondia a uma sílaba). Foi minha intenção explicar às crianças que deveriam pintar os círculos sem sair a linha, pois desta forma as crianças desenvolvem as suas capacidades de pintura.

No que concerne à competência *Segmenta a palavra “iguaria” em pedacinhos (sílabas)*, pode-se concluir que as dezoito crianças presentes conseguiram realizar a atividade corretamente, algumas com dificuldade inicial, demonstrando que compreenderam a tarefa proposta.

No que concerne à competência *Conta o número de bocadinhos (sílabas) da palavra “iguaria”*, pode-se concluir que correu positivamente, pois todas as crianças deram resposta positiva à atividade proposta. Sendo que quinze crianças pintaram quatro círculos, e três crianças pintaram mais círculos, mas nos círculos que estavam a mais colocaram uma cruz por cima.

Notou-se uma grande evolução das crianças na realização das atividades propostas, não necessitando de tanta ajuda.

No que concerne à avaliação é possível concluir que os alunos se sentiram motivados e empenhados na realização das tarefas, avaliando na sua maioria como uma atividade que gostaram de realizar. Sendo que dezasseis crianças rodearam o símbolo verde representativo do *sim*, e apenas duas crianças rodearam o símbolo amarelo representativo do *mais ou menos*.

II.V Palavras que começam com /ra/

A atividade em que as crianças tinham que encontrar palavras que comessem por /ra/, correu positivamente, na medida em que as crianças estavam motivadas e empenhadas para encontrar diferentes palavras que comessem com a mesma sílaba. Uma criança (Beatriz) no início da atividade disse *“Que engraçado a minha palavra começa com o mesmo bocadinho do que a do Luís”*. Isto demonstra que a criança compreendeu a atividade desenvolvida e já está familiarizada com as palavras. Através desta atividade as crianças puderam aprender que existem palavras que começam com a mesma sílaba.

Palavras escolhidas pelas crianças:

Catarina: *“ratazana”*

Diana: *“Raça”*

Dinis A.: *“Rã”*

Marcos: *“Rasgar”*

Guilherme: *“Raposa”*

Diogo: *“Rapaz”*

Dinis: *“Rabo”*

Guilherme S.: *“Rampa”*

Gonçalo: *“Raiz”*

Ana: *“Rádio”*

Inês M.: *“Ramo”*

Maria: *“Rainha”*

Beatriz: *“Raia”*

Matilde: *“Rafaela”*

Luís: *Rapariga*

Juliana: *“Raios de sol”*

Tiago: *“Rafael”*



Figura 9 Palavras que começam por /ra/

Algumas crianças tiveram alguma dificuldade em encontrar palavras que começassem por /ra/, mas com a ajuda dos colegas conseguiram encontrar novas palavras.

No que concerne à competência *Apresenta um discurso fluido e coerente*, é possível concluir que existem quatro crianças que têm a linguagem oral muito bem desenvolvida, sendo a Beatriz, o Marcos, a Maria, a Juliana e a Catarina. A Inês é uma criança que tem vindo a demonstrar uma evolução nas suas competências de literacia. No entanto as restantes crianças necessitam de desenvolver melhor esta competência de literacia, essencial para a entrada para o ensino formal, ou seja, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Foi sempre minha preocupação dar oportunidades iguais a todas as crianças na realização das atividades e ter uma preocupação especial com os alunos que participam menos e que têm a linguagem oral pouco desenvolvida, sendo esta uma competência de literacia essencial para a entrada para o ensino formal, ou seja, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

III. Atividade pedagógica: conto – “A Cigarra e a Formiga”

III.I Conto tradicional – “A Cigarra e a Formiga”

O terceiro conto tradicional a ser apresentado intitulou-se “A Cigarra e a Formiga”, adaptado por Ana Oom. Este conto foi apresentado através da utilização do livro, de formato igual aos anteriores.

Como forma de motivar e preparar as crianças para a audição da história, recorri à estratégia habitual de cantar uma canção conhecida pelas crianças:

Está na hora da história

Vamos todos escutar

Ouvidinhos bem atentos

E boquinhas sem falar.

Inicialmente foram lembradas as regras definidas em conjunto no primeiro conto. Antes de iniciar a leitura da história, a investigadora apresentou o livro às crianças e perguntou se alguém conhecia a história, e uma mais uma vez a Beatriz demonstrou conhecer o livro tal como os anteriores. Isto demonstra que na sua família existem boas práticas de leitura. Também foi perguntado se sabiam onde estava o título da história e as crianças disseram que o título tinha cor castanha. Isto demonstra que as crianças já estão a ficar familiarizadas com as características do impresso, e sabem que o título se destaca na capa de um livro.

Seguidamente foi explorado o livro juntamente com as crianças, questionando-as relativamente à capa e suas ilustrações, bem como às possíveis histórias consoante a exploração. As crianças já sabiam onde estava a capa do livro, demonstrando que interiorizaram esta característica do impresso.

“O que é isto?” (aponte para a capa)

A maior parte das crianças: *“A capa.”*

“O que veem na capa?”

Gonçalo: *“Uma Formiga e uma Cigarra.”*

“Todos concordam?”

A maior parte das crianças: *“Sim.”*

Dinis: *"Não. Uma árvore."*

Tomás: *"E maçãs."*

A maior parte das crianças: *"Vermelhas."*

Inês: *"E com folhas verde."*

Beatriz: *"Mas ali tem uma castanha."* (apontou para o local)

"Porque será que a Formiga está a segurar uma castanha?"

Beatriz: *"Porque é para ela comer."*

"E porque será que a Cigarra está com uma pandeireta na mão?"

Beatriz: *"Porque ela não comia. Não queria ir buscar a comida."*

"Luís, porque achas que a Cigarra está a segurar uma pandeireta?"

Luís: *"Não sei."*

(Como mais ninguém respondeu, decidimos que íamos ver na história)

Seguidamente foi feita referência à contracapa do livro, à lombada, bem como às folhas de guarda e folhas de rosto dizendo às crianças quem é o autor e o ilustrador da história. Como já citei anteriormente, as crianças no momento da exploração da capa já queriam saber quem é o autor e o ilustrador da história, demonstrando o seu empenho e curiosidade pela história.

As crianças já sabiam onde estava a capa, a contracapa, a lombada, as folhas de guarda e as folhas de rosto do livro, demonstrando que interiorizaram as características do impresso.

"Como se chamam estas folhas?" (apontei para as folhas de guarda)

Beatriz: *"Folhas de guarda."*

"Concordas Juliana? São as folhas de rosto ou as folhas de guarda?"

Juliana: *"São as folhas de guarda"* (as restantes crianças também concordaram)

"O que vemos nas folhas de guarda?"

Diogo: *"Uma maçã."*

Beatriz: *"Passarinhos. Formiga. Cigarra."*

Gonçalo: *"Formigas."*

Tomás: *"Flores."*

"O que é que a Cigarra tem nas mãozinhas?"

Beatriz: *"Castanhas."*

“O nome é parecido!”

Dinis: *“Eu acho que são flores!”*

“São castanholas!” (ensinei como e tocava, através de gestos com as mãos)

Beatriz: *“Agora são folhas de rosto!”*

“Espera, vamos ó ver mais uma coisa! Porque será que a Formiga tem uma cerra na mão?”

Gonçalo: *“Para cortar.”*

Dinis: *“A lenha.”*

Diogo: *“E a madeira.”*

“Mas nós não podemos pegar nas cerras, é perigoso.”

Guilherme: *“Pois corta.”*

Beatriz: *“Nem a Formiga.”*

“Mas a Formiga é adulta!”

Beatriz: *“E se for pequenina.”*

Educadora e investigadora: *“Se for pequenina não pega.”*

“E o que é isto que a formiga tem? É vermelho.”

Diogo: *“É um cachecol.”*

“Porque será que ela tem um cachecol?”

Ana e Beatriz: *“Porque tem frio.”*

Beatriz: *“E é inverno!”*

Gonçalo: *“E é inverno!”*

“Vamos ver se eles também descobrem Beatriz!”

(virei a página) *“Como se chamam estas folhas?”*

A maior parte das crianças: *“Folhas de rosto.”*

“Luís como se chamam?”

Luís: *“Folhas de rosto.”*

Educadora: *“Ninguém se esqueceu! Boa!”*

Tiago: *“Folhas de rosto.”*

“E o que é que nós vemos aqui nas folha de rosto?”

Beatriz: *“Árvores, pintadas de azul.”*

“E o que está aqui?” (apontar para o ilustrador e o autor)

Beatriz: *“O título.”*

“Com letras mais pequeninas! O que vemos sempre!”

Beatriz: *“Os ilustradores.”*

“A ilustradora é Madalena Matoso.”

Beatriz: *“E a outra!”*

Inês: *“A autora.”*

“Muito bem!”

“É Ana Oom.”

Beatriz: *“Outra vez!?”*

“É a mesma, porque estes livros fazem parte de uma coleção! São estes os livros” (mostrei a contracapa)

Dinis: *“Essa coleção vai para a nossa biblioteca?”*

“Não vai todas, mas ainda vão mais uns livrinhos.”

As crianças: *“Uauuuuuu”*

“Gostavam de ter a coleção toda?”

As crianças: *“Sim.”*

Tomás: *“Eu vou trazer o meu livro.”*

“Também é desta coleção?”

Tomás: *“Sim.”*

“Então traz o teu livro!”

Educadora: *“Professora Renata, estou ansiosa por ver o que se passa aí dentro!”*

Através desta exploração pode-se concluir que a competência *Conhece as características do impresso*, está adquirida por todas as crianças. Sedo muito positivo, visto ser um dos objetivos traçados para o presente estudo.

As crianças estavam muito entusiasmadas e motivadas para ouvir a história, e no decorrer da mesma faziam expressões faciais consoante os diferentes tons de voz.

No decorrer leitura, a investigadora tentou sempre ler pausadamente, com uma entoação correta, com uma voz meiga e distinguir as falas com tons de voz diferentes, de modo a diferenciar as personagens da história. Desta forma as crianças percebem melhor a história e as características das personagens, como por exemplo, a Formiga era muito trabalhadora e responsável tendo uma voz grave, e a Cigarra era muito preguiçosa e irresponsável tendo uma voz aguda.

No final da história as crianças disseram: *Vitória, Vitória, acabou-se a história!*
“Gostaram da história?”

As crianças: *"Sim."*

"Qual era o título da nossa história?"

Beatriz: *"A Cigarra e a Formiga."*

Dinis: *"É bem feita para a Cigarra, porque ela não parava de chatear a Formiga."*

"Pois ela só cantava e tocava, não era? Muito bem Dinis."

"Diz lá Gonçalo."

Gonçalo: *"A Formiga e a Cigarra."*

"É ao contrário: A Cigarra e a ..."

Gonçalo: *"A Formiga."*

No que concerne à competência *Lembra-se do título do conto*, pode-se concluir que as crianças adquiriram esta competência, visto que a maioria das crianças se lembrou do título do conto e algumas apenas trocaram a ordem, dizendo *"A Formiga e a Cigarra"*.

"Quem eram as personagens principais desta história?"

Inês: *"Quando veio..."*

"Não é isso. Quem eram as personagens principais desta história? O Gonçalo já disse que o título era a Cigarra e a Formiga. Então quem são as personagens?"

Beatriz: *"São elas. A Cigarra e a Formiga."*

"Estavam distraídos, não estavam?"

Inês: *"A Cigarra e a Formiga."* (as restantes crianças também concordavam)

"O que é que a Cigarra passava o dia a fazer?"

A maior parte das crianças: *"A cantar."*

"E a"

Gonçalo: *"Trabalhar."*

"Passava o dia a trabalhar a Cigarra?"

Gonçalo: *"Não."*

Tomás: *"E a cantar."*

Beatriz: *"E a Formiga..."*

A maior parte das crianças: *"A trabalhar."*

Beatriz: *"Só trabalha, só trabalha!"*

"É Diana? O que é que a Formiga passava o dia a fazer?"

Diana: *"A trabalhar."*

“O que é que a Formiga levava para o formigueiro? Tiago, não tens o dedinho no ar, mas eu quero que tu respondas!”

Tiago: *“Comida para ela comer.”*

“Mas que comida?”

Tiago: *“Bolos, folhinhas.”*

Beatriz: *“Bocadinhos de bolo.”*

Dinis: *“Migalhinhas.”*

“Muito bem!”

Gonçalo: *“Amendoins.”*

“E porque é que ela durante o verão levava toda esta comida para o formigueiro?”

Juliana: *“Porque se não depois vai vir muita neve”*

“Porque depois vem muita neve.”

Juliana: *“Porque depois vem muita neve e ela não consegue sair do formigueiro.”*

“Muito bem. Então ela no verão trabalha muito, leva muita...”

A maior parte das crianças: *“Comida para o formigueiro.”*

“Porque no inverno ela não vai conseguir sair de lá.”

Beatriz: *“E a Cigarra não tinha comida. Não ficou com comida no inverno.”*

“E a Cigarra no verão o que é que fazia? Como vocês já disseram.”

A maior parte das crianças: *“Cantava e tocava.”*

“Mas certo dia chegou o...”

A maior parte das crianças: *“inverno.”*

“E o que é eu aconteceu à Cigarra? Ela continuou a cantar e a tocar?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Porquê?”

Beatriz: *“Porque estava cheinha de frio e de fome.”*

“Porquê Pedro?”

“Porque é que ela já não cantava nem tocava? Ela continuava de baixo da sua árvore, de baixo dos ramos, mas os ramos estavam...”

Beatriz: *“Já estavam cobertinhos de neve.”*

“Pois ela estava com frio!”

Beatriz: *“E não tinha nada para comer!”*

“E não tinha nada para comer! E um dia lembrou-se! Vou andar um pouco a pé! Para quê?”

Diogo: *“Para encontrar comida.”*

“Para encontrar comida, e para?”

“Diz lá Inês?”

Beatriz: *“E para aquecer.”*

“Então diz-me lá Inês? A Beatriz já estava a dizer! Ela andou para procurar comida, para procurar alimentos. E mais? Ela estava com muito frio!”

A maior parte das crianças: *“Sim.”*

“E ao andar ela ficava com muito frio na mesma ou já aquecia um bocadinho!? Diz lá Beatriz, ela andou um pouco para quê?”

Beatriz: *“Para encontrar comida e para aquecer.”*

“Mas ela aqui ainda não encontrou a Formiga, pois não?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

Beatriz: *“E estava a tentar aquecer.”*

“Pois estava a tentar aquecer e a encontrar comida. E ela encontrou comida?”

Pedro: *“Não.”*

A maior parte das crianças: *“Não.”*

Beatriz: *“E foi ao formigueiro!”*

“Hum! E o que é que ela se lembrou? Deixa o Pedro pensar! Porque ele esteve muito atento! Então ela não encontrou comida e lembrou-se de quê Pedro?”

Pedro: *“Ela lembrou-se de ir à casa da...”*

“Foi à casa de quem?”

Educadora: *“Foi à casa da vaca?”*

Pedro: *“Foi à casa da Cigarra.”*

“Da Cigarra?”

A maior parte das crianças: *“Não.”*

“Então Bia (Ana)?”

Ana: *“Da Formiga.”*

“Olha Gabriela. Bateu à porta. Truz. Truz. E a Formiga ajudou-a?”

Gabriela: *“Não.”*

“Luís a Formiga ajudou a Cigarra?”

Luís: *“Sim.”*

“Sim ajudou. Tomás como é que ela ajudou?”

Tomás: *“Deixou-a entrar e deu-lhe comida e aqueceu-a.”*

“Mas disse-lhe qualquer coisa!”

Beatriz: *“Para a próxima em vez de cantares, devias trabalhar mais.”*

“Muito bem! Ela disse: Estás a ver amiga Cigarra, para a próxima, em vez de cantares, deves ser mais responsável e pensar um bocadinho no teu futuro!”

“Vocês concordam com o que a Formiga disse à Cigarra?”

As crianças: *“Sim.”*

“Porquê?”

A maior parte das crianças: *“Porque para a próxima ela tem que trabalhar mais e não cantar tanto.”*

“Se fossem vocês ajudavam a Cigarra?”

As crianças: *“Sim.”*

Beatriz: *“Porque ela tinha frio e fome.”*

“De que parte da história gostaram mais?”

Dinis: *“Da Formiga a tocar cantar e a tocar.”*

Gonçalo: *“Da Formiga a tocar flauta.”*

Algumas crianças: *“Da Cigarra na neve.”*

Algumas crianças: *“Da Formiga a ajudar a Cigarra.”*

No que diz respeito à competência *Lembra-se das personagens principais do conto*, pode-se concluir que a maior parte das crianças adquiriram esta competência, na medida no momento em que foi perguntado *Quais eram as personagens principais desta história?*, as crianças na sua maioria responderam acertadamente, e no decorrer das questões, estas mencionavam o nome das personagens sem dificuldade.

A competência *Reconta o conto “A Cigarra e a Formiga”*, foi avaliada no decorrer das questões colocadas. Pois estas foram colocadas segundo a ordem de acontecimentos da história. Neste sentido, pode-se concluir que as crianças adquiriram esta competência.

No que diz respeito à competência *Responde a perguntas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente*, pode-se concluir que as crianças estiveram com muita atenção à audição da história, respondendo, em geral, corretamente às questões colocadas.

É possível concluir que a mensagem transmitida pelo conto foi assimilada pelas crianças, na medida em que estas referiram que para a próxima a Cigarra devia trabalhar mais para quando chegar o inverno não ter frio e fome.

No momento em que foi perguntado às crianças o que gostaram mais no conto todas elas tinham a sua opinião, o que revelou que estiveram com atenção à história. O que leva a concluir que o conto correu positivamente foi o facto de todas as crianças dizerem que gostaram muito do conto e responderam acertadamente, na sua maioria, às questões relativas ao mesmo.

III.II Palavra nova – “vasculhar”

Seguidamente a investigadora introduziu a palavra nova – vasculhar – recorrendo à história *“Andava de um lado para o outro, vasculhava por baixo das pedras e dos ramos caídos pelo chão, apanhava migalhas, restinhos de bolo e folhas tenrinhas.”*

“O que será que quer dizer vasculhar?”

Beatriz: *“Vasculhar é tirar as pedras para encontrar a comida.”*

“Muito bem, ela está a vasculhar, ou seja, ela está a fazer o quê Bia (Ana)? Ela está a tirar as pedrinhas para...”

Gonçalo: *“Para encontrar a comida.”*

“Tiago, então o que é vasculhar?”

Tiago: *“É encontrar comida.”*

“Muito bem está a encontrar comida, está a procurar, está a vasculhar! Como a Beatriz disse: Está a tirar as pedrinhas para encontrar comida!”

“Quais foram as outras palavras novas que aprendemos?”

Dinis: *“Não me lembro de uma! Era uma coisa fininha?”*

Juliana: *“Esguia.”*

Beatriz: *“Imponente.”*

Dinis: *“Eu sei outra. Iguaria.”*

“Agora eu quero que os meninos me digam o significado da palavra nova de hoje? Diz-nos Pedro, porque eu acho que alguns meninos estavam distraídos!”

Pedro: *“Procurar comida.”*

Como já é habitual cada vez que se aprende uma palavra nova, uma criança leva o *livro das palavras novas* e desenha a sua. E o responsável por desenhar com a família a palavra “vasculhar” foi o Dinis, pois foi ele que se ofereceu primeiro.

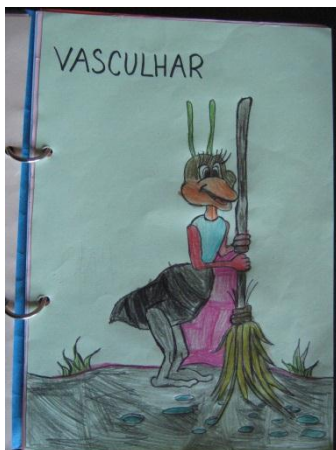


Figura 10 Ilustração da palavra nova
"Vasculhar"

Seguidamente foi recordado quem desenhou as palavras anteriores e o que desenharam.

De seguida, foi proposto às crianças para fazerem de conta que estavam a vasculhar. E foi muito positivo pois todas elas realizaram esta atividade com muito empenho e entusiasmo.

"Aqui na história diz: A Formiga vaculhava. E se agora eu disser os meninos..."

Gonçalo: "Vasculhavam." (e todos repetiram)

Educadora: *"Eu queria que alguém vasculha-se o meu telemóvel."*

Beatriz: *"Eu vasculho."*

Através desta atividade lúdica as crianças aprenderam a conjugar o verbo vasculhar, e algumas crianças demonstraram que sabiam conjugar o verbo com facilidade.

No que concerne à competência *Conhece o significado da palavra "vasculhar", pode-se constatar, através das respostas das crianças, que estas não conheciam o significado da palavra, mas ao contextualizar a palavra com a história, o significado foi reconhecido pelas crianças. Todas as crianças adoraram fazer de conta que estavam a vasculhar.*

III.III Construir frases com a palavra nova – "vasculhar"

Da parte da tarde, deu-se continuidade à atividade da manhã e foi pedido às crianças para dizerem *"Qual foi a palavra nova que tinham aprendido?"*. As crianças conseguiram dizer a palavra, mas com ajuda, dizendo:

“Começa por um “V””

Beatriz: *“Vasculha.”*

Dinis: *“Vasculhar.”*

Seguidamente, foi escrita a palavra nova no quadro em letra manuscrita e letra de imprensa, de modo a que as crianças visualizassem as diferentes formas de escrita da palavra. E à medida que escrevia, verbalizava. Também escrevi o significado da palavra dado pelas crianças – procurar.

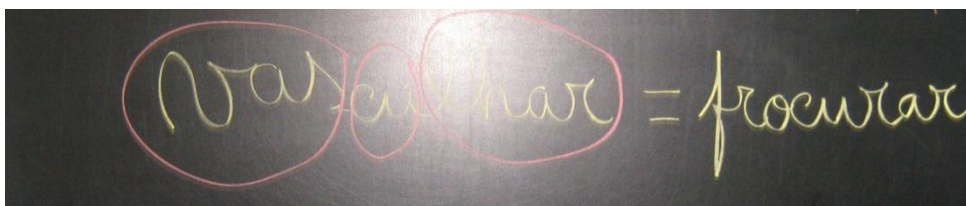


Figura 11 Significado da palavra “vasculhar”

De seguida foi dado início à atividade – criar frases com a palavra nova - vasculhar. Esta foi contextualizada, dizendo *“As nossas amigas, a Cigarra e a Formiga, pediram-me para que vocês formassem frases com a palavra nova?”*

“Podemos começar pela atividade que fizemos hoje! Os meninos...”

Frases criadas pelas crianças:

Dinis: *“O Tomás vasculhou o telefone da Professora.”*

Tomás: *“O Tomás vasculhou o telemóvel da Professora.”*

Beatriz: *“Os meninos todos hoje vasculharam.”* (esta frase foi reajustada pelas crianças) *“Os meninos com a Professora vasculharam o tapete.”*

Ana: *“A Bia vasculhou o computador.”*

Beatriz: *“A nossa Terra inteira estava a vasculhar comida.”* *“O nosso mundo todo vasculhou comida.”*

Luís: *“O Luís vasculhou morangos.”* *“Eu vasculhei o comando”*

Guilherme S.: *“Eu vasculhei o telefone.”* *“Eu vasculhei um carrinho.”*

Gonçalo: *“As pessoas vasculharam comida.”*

Tiago: *“Eu vasculhei um cão.”*

Inês: *“Eu vasculhei um gato.”*

Juliana: *“Eu vasculhei uma laranja.”*

Pedro: *“Eu vasculhei uma televisão.”*

Seguidamente foi dito às crianças que a Cigarra e a Formiga também tinham construído uma frase, mas que não estava por ordem, e então queriam a nossa ajuda. Para tal pedi a ajuda de cinco crianças. Foi intenção da investigadora chamar algumas crianças que fossem mais envergonhadas, para que deste modo se sentissem mais à vontade com o grupo, sendo o Dinis, o Dinis A., a Diana, o Luís e o Pedro. A frase encontrou-se pela seguinte ordem: A/vasculhava/os/ramos/Formiga.

Tentativas das crianças:

Diogo: *“A Diana tem que ir para o lado do Dinis. – A os vasculhava ramos Formiga.”*

(Tanto o Diogo como as crianças não concordaram)

Dinis: *“O Pedro para a minha beira. – A Formiga vasculhava os ramos.”*

(A Beatriz encontrou outra forma)

Beatriz: *“A Formiga os ramos vasculhava.”*

De seguida foi explicado que a frase construída pelas nossas amigas tinha um ponto final (.), e que existiam frases que terminavam de forma diferente. Pois as crianças já tinham aprendido outros sinais de pontuação. Existem frases que terminam com um ponto de exclamação (!), um ponto de interrogação (?) (Guilherme – é um mistério), e as reticências ou três pontinhos (...).

Posteriormente as palavras da frase foram colocadas num placard da sala em frente do quadro, para que todos conseguissem visualizar.

A maioria das crianças tentou criar uma frase para a palavra, o que foi muito gratificante para mim, pois demonstrou o interesse e motivação das crianças na atividade. Neste sentido, no que se refere à competência *Constrói frases com a palavra “vasculhar”*, pode-se concluir que foi uma competência adquirida pelas crianças.

III.IV Dividir a frase em bocadinhos (palavras)

Seguidamente foi pedida ajuda às crianças que realizaram a atividade anterior, para entregar a cada criança uma tira de papel com a frase.

Beatriz: *“Esta frase também tem um pontinho.” “Esta frase é igual à que está no quadro.”*

De seguida foi dito que as nossas amiguinhas pediriam para vocês recortarem as palavras da frase e que colarem no espaço da folha.

Ana: *“Isso já fizemos no outro dia.”*

“As palavras na frase estão separadas por um...”

A maior parte das crianças: *“Por um espacinho.”*

As crianças, na sua totalidade, já sabiam o que era esperado fazer, pois fizeram questão de serem eles a explicar.

Antes de recortarem as palavras da frase, em grande grupo verificamos onde é que deveríamos cortar. As crianças, na sua maioria conseguiu dizer acertadamente os locais.

Seguidamente foi explicado que teriam de contar o número de palavras da frase e registar na folha de registo, através da pintura de círculos (cada círculo correspondia a uma palavra). Em conjunto as crianças chegaram à conclusão que a frase era constituída por cinco palavras.

Seguidamente, em conjunto, segmentou-se a frase em pedaços (palavras) com batimentos no joelho. Algumas crianças enganaram-se na primeira vez, pois contavam os ramos como se fosse uma palavra só, mas com o desenrolar da atividade esta segmentação tornou-se mais perfeita.

No que se refere à competência *Segmenta a frase em pedaços*, pode-se concluir as crianças compreenderam na sua íntegra o que era proposto fazer, na medida em que as dezasseis crianças presentes conseguiram segmentar a frase em palavras, apenas uma delas colocou a palavra “os” ao contrário.

No que concerne à competência *Conta o número de palavras da frase*, pode-se concluir que as crianças compreenderam exatamente o que era pretendido, visto que também as dezasseis crianças pintaram corretamente os círculos – cinco círculos. Esta atividade desenvolveu não só as competências de literacia, mas também a motricidade fina, através do recorte, colagem e pintura.

Através da avaliação das crianças pode-se constatar que a maioria das crianças gostou da atividade, pois treze crianças rodearam a símbolo verde correspondente ao *sim*, e apenas três crianças rodearam a símbolo amarelo correspondente ao *mais ou menos*.

As crianças já não demonstraram tanta dificuldade, pois já estão familiarizadas com este tipo de atividades. Neste sentido, as crianças conseguiram dar resposta positiva

à atividade proposta. Nesta intervenção, expliquei logo no início, que as palavras na frase são separadas por um espaço.

III.V Dividir a palavra – “vasculhar” em bocadinhos (sílabas)

A atividade seguinte dividir a palavra “vasculhar” em bocadinhos (sílabas) correu positivamente, na medida em que as crianças estavam motivadas, e compreenderam e realizaram de uma forma correta a atividade proposta. Uma criança (Tiago) conseguiu de imediato dividir a palavra em sílabas e como tal levantou-se e ensinou as restantes crianças a dividir a palavra com o recurso às palmas.

Tiago: “Vas-cu-lhar”

No decorrer da atividade uma criança (Tomás) disse que a palavra tinha três bocadinhos.

Seguidamente foi pedida a ajuda de três crianças. A estas foram entregues uma sílaba da palavra e estas teriam verbalizar a sua sílaba. Estes encontravam-se por ordem – vas – cu – lhar. Desta forma as crianças visualizaram as sílabas da palavra. De seguida foi colocado no placard, e escreveram-se no quadro as sílabas da palavra, para ser mais fácil de perceber a segmentação da palavra.

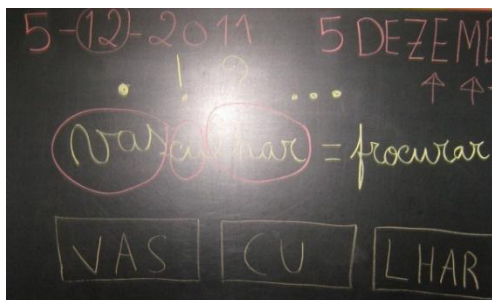


Figura 12 Segmentação da palavra "vasculhar"

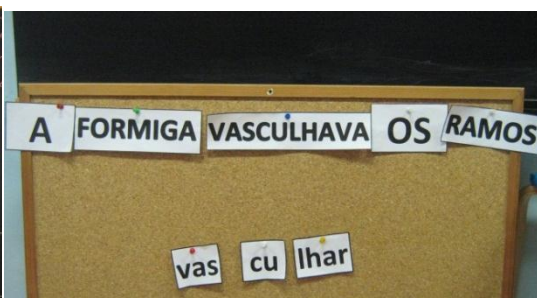


Figura 13 Segmentação da palavra "vasculhar"

De seguida, de modo a verificar se as crianças conseguiram *Segmentar a palavra “vasculhar” em pedacinhos (sílabas)*, cada uma individualmente dividiu a palavra recorrendo à ajuda das palmas.

Seguidamente a investigadora pediu a ajuda de duas crianças para distribuir pelas restantes crianças uma folha de registo. Explicou que na folha entregue teriam de

escrever os pedacinhos (sílabas) da palavra em cada retângulo. De seguida as crianças contaram as sílabas da palavra em conjunto e pintaram o número de sílabas na folha de registo (cada círculo correspondia a uma sílaba). Foi intenção da investigadora explicar às crianças que deveriam pintar os círculos sem sair a linha, pois desta forma as crianças desenvolvem as suas capacidades de pintura.

No que concerne à competência *Segmenta a palavra “vasculhar” em pedacinhos (sílabas)*, pode-se concluir que as dezasseis crianças presentes conseguiram realizar a atividade corretamente, algumas com dificuldade inicial, demonstrando que compreenderam a tarefa proposta.

No que concerne à competência *Conta o número de bocadinhos (sílabas) da palavra “vasculhar”*, pode-se concluir que correu positivamente, pois todas as crianças deram resposta positiva à atividade proposta. Sendo que as dezasseis crianças pintaram três círculos.

Notou-se uma grande evolução das crianças na realização das atividades propostas, pois não necessitaram de tanta ajuda e já sabiam o que era previsto fazer.

No que concerne à avaliação é possível concluir que os alunos se sentiram motivados e empenhados na realização das tarefas, avaliando na sua maioria como uma atividade que gostaram de realizar. Sendo que onze crianças rodearam o símbolo verde representativo do *sim*; três crianças rodearam o símbolo amarelo representativo do *mais ou menos* (duas destas crianças tinham rodeado inicialmente o símbolo verde), e duas crianças rodearam o símbolo cor de laranja representativo do *não* (uma destas crianças rodeou inicialmente o símbolo verde).

III.VI Registo do conto tradicional

Seguidamente, e visto que as crianças já há algum tempo que não ilustravam uma história, e sendo uma atividade que as crianças gostam de fazer, foi proposto que ilustrassem a parte preferida da história e que teriam que fazer uma bolinha verde se gostaram, uma bolinha amarela se gostaram mais ou menos e uma bolinha cor de laranja se não gostaram de ilustrar a parte preferida da história.

No que concerne à competência *Ilustra uma parte da história*, pode-se concluir que findou positivamente, na medida em que as crianças se sentiram motivadas e empenhadas na ilustração da parte preferida da história. Através das ilustrações pode-se concluir que a parte preferida da história foi a formiga a trabalhar, onde vasculhava e levava alimentos para o formigueiro. Uma criança desenhou a Cigarra cheia de frio na neve. Uma criança desenhou a Cigarra a pedir ajuda à Formiga. Uma criança desenhou a Cigarra a descansar, e uma criança desenhou a Cigarra a tocar flauta.

No que concerne à avaliação pode-se concluir que as crianças gostaram de ilustrar a parte preferida da história, na medida e que catorze crianças desenharam uma bolinha verde, representativo do *sim*, e apenas as restantes duas crianças desenharam uma bolinha amarela, representativo do *mais ou menos*.



Figura 14 Formiga a carregar o amendoim para o formigueiro e a Cigarra a descansar



Figura 15 Cigarra a tocar flauta



Figura 16 Cigarra a pedir ajuda à Formiga



Figura 17 Cigarra no formigueiro

CAPÍTULO VII - Conclusões do estudo de investigação

O presente estudo teve como principal objetivo promover o desenvolvimento da literacia utilizando como estratégia os contos tradicionais. Pretendeu-se conhecer em que medida as experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia. Neste sentido, foram aprofundados os conhecimentos acerca da importância das competências de literacia emergente em idade pré-escolar, bem como a importância dos contos tradicionais e dos livros e a família.

Através da revisão literária concluiu-se que é fulcral desenvolver as competências de literacia em idade pré-escolar, na medida em que será mais fácil a aprendizagem formal da leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Através dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, foi possível realizar a triangulação de dados, nomeadamente, a observação participante, as notas de campo, a documentação fotográfica e de vídeo, as grelhas de observação, bem como a análise das produções das crianças.

A investigação permitiu concluir que apesar de existirem crianças mais novas no grupo, não foi por isso que estas tiveram menos sucesso nas tarefas desenvolvidas. Neste sentido pode-se concluir que as competências de literacia podem ser desenvolvidas em crianças mais novas, na medida em que a idade não interferiu no grau de desenvolvimento cognitivo da criança.

A investigadora estava bem integrada no grupo e tinha a oportunidade de proporcionar momentos nos quais pudesse observar trabalhos de grande grupo ou trabalho individual, o que se tornou uma mais-valia.

No que concerne ao objetivo I - promover a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem oral e da escrita, conclui-se que foi atingido, uma vez que o grupo ficou familiarizado e motivado com a linguagem oral e escrita. A partir das atividades desenvolvidas as crianças pediam para escrever as palavras no quadro e também elas próprias tinham iniciativa de escrever, ou no quadro ou nas folhas de papel.

As crianças atualmente pedem ajuda para escrever palavras e copiam palavras presentes nos placards da sala. A Juliana copiou a palavra “tarefa” de um placard e escreveu no quadro. A Beatriz atualmente consegue ler muitas palavras, dizendo “Só é preciso juntar uma consoante com uma vogal.” De um modo geral, as crianças fazem muitas tentativas de escrita, copiando palavras que encontram como é o caso das palavras “meninas” e “meninos” que são escritas no quadro diariamente nas rotinas da manhã.



Figura 18 Criança a copiar informação do quadro



Figura 19 Criança a copiar informação do quadro



Figura 20 Crianças em ajuda na tentativa de escrita

No dia seis de dezembro do ano transato, nas rotinas, no momento em que a investigadora escrevia no quadro as palavras menino e menina, ia pronunciando ao mesmo tempo, e a Beatriz disse “*Renata que engraçado! Essas palavras só têm uma letra diferente!*” e foi-lhe pedido para ir ao quadro rodear essas letras. Foi muito na medida em que as crianças estão a ficar “sensibilizadas” e familiarizadas com o escrito, reconhecendo algumas semelhanças entre as palavras.

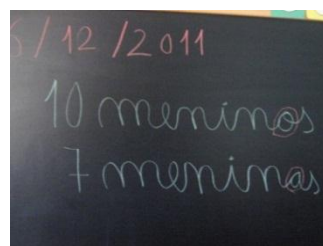


Figura 21 Rodear as letras diferentes

No que concerne ao objetivo II - promover a participação ativa das crianças em atividades que desenvolvam competências de literacia emergente, conclui-se que foi atingido, na medida em que as crianças não só participaram nas atividades desenvolvidas, como se sentiam motivadas e empenhadas nas mesmas.

As crianças ficaram muito motivadas para a leitura de histórias, pelo facto de trazerem de casa histórias para colocar na área da biblioteca. O Tomás levou livros que

pertencem à coleção dos livros explorados para a investigação. Cada vez que era apresentado um livro, estas pediam para trazer a coleção toda, pois gostavam imenso das histórias apresentadas. Como na contracapa tinha imagens da capa dos restantes livros, estes tentavam adivinhar que histórias eram. Algumas das histórias eram conhecidas pelas crianças, como por exemplo “O Capuchinho vermelho”, “A Branca de neve e os sete anões” e “A pequena Sereia”.

Certo dia a Maria pediu para lhe contar a história da “Pequena Sereia”. Esta foi uma das histórias que o Tomás levou para o jardim de infância. Maria: *“Renata conta-me esta história. Qual é o título da história? (...) Esta história é diferente da minha. A minha história tem uma sereia e esta tem uma menina humana. (...) Esta história foi diferente! A minha mãe contou-me que uns pescadores foram pescar e o barco virou, mas foram salvos por umas pessoas antes de morrer, e nesta história a sereia morreu!”*

Visto que as crianças já tinham “lido” as histórias apresentadas, a investigadora fez uma surpresa e ofereceu, para além dos livros utilizados na investigação, mais alguns livros da coleção, sendo diferentes dos que o Tomás levou. As crianças ficaram muito felizes, pois iriam conhecer novas histórias.

No período da manhã, antes de serem realizadas as rotinas, as crianças poderiam “ler” um livro ou jogar um jogo e pode-se constatar que os contos tradicionais trabalhados nas atividades foram muito apreciados pelas crianças, uma vez que em pequenos grupos folheavam os livros e recontavam os contos.



Figura 22 Criança a “ler” o conto “O Rato e o Leão”



Figura 23 Criança a “ler” o conto “A Cigarra e a Formiga”

As crianças fascinaram-se com as atividades literárias desenvolvidas, na medida em que quando se estava a trabalhar outro domínio, estas pediam para escrever as palavras no quadro, para dividir as palavras em bocadinhos (sílabas), bem como referiam as características do impresso, sendo muito gratificante para a investigadora, uma vez

que são este tipo competências que eram pretendidas ver em prática, após as suas intervenções, sem uma atividade estruturada por detrás. É importante referir que a Educadora transmitia e transmite atividades que envolvem competências literárias. Atualmente como o desejo pelas competências de literacia aumentaram a Educadora necessita de desenvolver um trabalho continuado, para que desta forma as crianças continuem a adquirir novas aprendizagens neste domínio.

No grupo existe uma criança que não fala (Síndrome de Mutismo), no entanto nunca foi colocada de parte, pois a investigadora tentou encontrar sempre uma solução para a participação desta. Esta criança não teve dificuldade em realizar as atividades desenvolvidas, na medida em que compreendeu bem as explicações dadas, revelando-se nos seus registos. A estratégia mais usada foi o apontar com o dedo, como por exemplo, no caso das características do impresso nos livros. Através da linguagem não-verbal pode-se perceber que as aprendizagens eram assimiladas, como por exemplo, o bater das palmas para dividir a palavra em sílabas e o bater nas pernas para dividir a frase em palavras. O carácter lúdico teve uma importância fundamental, na medida em que as crianças sentiram-se muito motivadas e empenhadas para as situações de aprendizagem.

No que concerne ao objetivo III - desenvolver estratégias e atividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem, conclui-se que foi atingido, na medida em que as crianças de um modo geral alargaram o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas.

Os contos tradicionais foram um meio muito importante para desenvolver as competências de literacia. Isto porque as crianças se sentiam motivadas e interessadas na audição de histórias, sendo possível estruturar atividades com base nos contos. O vocabulário dos contos tradicionais utilizados era muito rico, sendo muito importante para as crianças, uma vez que estas têm de desenvolver a sua linguagem. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997)

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas

mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (p. 67)

Foi sempre intenção da investigadora ler as histórias de uma forma expressiva, distinguindo os diferentes personagens, pois desta forma as crianças “entram” no mundo imaginário com mais facilidade e motivação. No decorrer da leitura dos contos a investigadora utilizou algumas estratégias, como por exemplo, ler o título de modo a que as crianças digam o que se irá tratar na história, identificar os nomes dos personagens e as suas atividades no conto. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997)

O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens... (p. 70)

O caso da Inês era um dos casos com que a investigadora tinha bastante preocupação, pois era uma das crianças mais velhas do grupo e tinha bastante dificuldade em expressar as suas ideias. No dia sete de dezembro do ano transato pude verificar que a Inês consegue fazer a chamada para marcar as presenças até metade da lista sem ajuda; constrói frases com mais complexidade, participa mais e corrige os colegas, demonstrando deste modo uma grande evolução a nível da linguagem oral. Uma frase simples, mas que mostra um vocabulário mais rico é a seguinte: *“A mesa está cheíssima!”*

Sempre que foi aprendido o significado de uma palavra nova, este foi completamente interiorizado pelas crianças, uma vez que estas passaram a utilizar as palavras no seu discurso oral diário. Dinis *“Professora agora não consigo parar de dizer a palavra imponente.”* Maria *“Eu não consegui vasculhar, porque não levei a capa!”* (a capa continha o recado para fazer uma pesquisa sobre formigas). Beatriz *“Eu logo à noite vou vasculhar na internet e amanhã trago a pesquisa.”* Dinis *“Eu vou vasculhar nos brinquedos.”*

O **livro das palavras novas** foi um meio utilizado para verificar se as crianças perceberam o significado das palavras novas e para desenvolver o trabalho colaborativo entre pais e filhos. Através das ilustrações criadas pode-se verificar que os pais se interessam bastante pelos trabalhos dos seus educandos. A criação deste livro foi muito importante e motivante para as crianças, na medida em que cada vez que se contava uma história ou se realizava alguma atividade, estas estavam sempre atentas para verificar se existia alguma palavra nova, para saber o seu significado e para colocar no livro. Neste sentido existiu um trabalho continuado, visto que não se limitou apenas às atividades pedagógicas do trabalho de investigação.

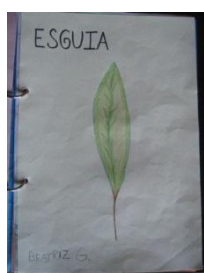


Figura 24 Ilustração da palavra nova "Esguia"



Figura 25 Ilustração da palavra nova "Resplandecente"



Figura 26 Ilustração da palavra nova "Apicultor"

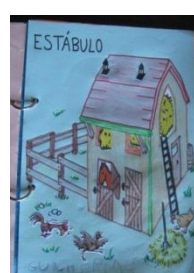


Figura 27 Ilustração da palavra nova "Estábulo"

Os trabalhos em colaboração com os pais são muito importantes para as crianças. Neste sentido a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define como princípio geral o seguinte:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (OCEPE, Silva, 1997, p.15)

Inicialmente existiu alguma dificuldade por parte das crianças em fazer em segmentação frásica, pois nunca tinham realizado uma atividade desta natureza. Todavia, no decorrer das atividades, esta dificuldade foi ultrapassada. Algumas crianças queriam ser elas próprias a explicar a tarefa, pois sentiam-se bastante à vontade na realização das mesmas.

No que concerne à divisão da palavra em sílabas, pode-se concluir que as crianças atualmente se sentem com muita confiança neste tipo de atividade, na medida em que as realizam corretamente. As crianças sentiram-se muito motivadas com esta atividade, pelo facto de pedirem para fazer a divisão silábica noutras atividades realizadas externas à investigação. Inicialmente diziam “Professora podemos bater as palminhas como a Professora ensinou?”. O Dinis numa atividade dirigida por uma das colegas de estágio disse à investigadora: *“Professora, vamos dizer esta palavra (umbigo) aos bocadinhos como tu ensinas-te e escreve no quadro.”*

No final das atividades para além de as crianças rodearem o símbolo, a investigadora perguntava se gostaram das mesmas e as crianças na sua maioria respondiam positivamente. Todavia, um dia algumas crianças responderes “Professora eu não gostei, eu adorei!” É com estas respostas que se fica com mais vontade de trabalhar com o grupo, pois vemos que estão muito motivados e empenhados.

Os encarregados de educação das crianças foram muito participativos e interessados nas atividades desenvolvidas e da própria instituição, sendo muito importante, na medida em que o trabalho desenvolvido foi reconhecido pelos próprios. Encarregada de educação da Catarina: “Tenho gostado muito do trabalho que tem vindo a desenvolver. A minha filha à noite, quando lhe conto uma história pede-me para dizer o nome do autor, e do ilustrador. Diz-me onde está a capa, a contracapa e a lombada!” Este tipo de comentários que os encarregados de educação foram fazendo foi muito importante, uma vez que se pode verificar que as crianças estavam a interiorizar e a fascinar pelas competências literárias e pelo facto de os pais valorizarem o trabalho desenvolvido, dando continuidade em casa.

A investigadora teve sempre como preocupação estar atenta às necessidades das crianças, em especial às crianças que têm menos capacidades de atenção, concentração e de linguagem. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997)

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o

seu desejo de comunicar. (p. 66/67); (...) O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldades em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre determinado assunto. (p. 67)

O facto de ter o duplo papel de educadora estagiária e investigadora nem sempre foi fácil, na medida em que era necessário estar diretamente envolvida no processo, observando e desempenhando a função de educadora, não podendo esquecer os objetivos delineados para o estudo. A maior dificuldade que senti foi a gestão do tempo de implementação das atividades e a gestão do controlo das crianças, na medida em que todas elas têm a sua opinião e querem rapidamente ser ouvidas.

Em suma, foi muito gratificante trabalhar as competências de literacia, na medida em que os objetivos foram atingidos na sua íntegra, obtendo-se resultados positivos por parte do grupo.

A investigadora espera que este estudo possa servir de apoio para educadoras, futuras educadoras e profissionais de educação. Desta forma, estes profissionais da educação podem verificar que é possível e vantajoso para as crianças em idade pré-escolar trabalhar as competências de literacia, pois deste modo, a aprendizagem formal da leitura e escrita será facilitada.

Limitações do estudo

É importante salientar que o presente estudo resulta de uma investigação limitada, no que diz respeito ao número de participantes, uma vez que decorreu ao longo do estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, unidade curricular prática que integra o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente estudo não apresenta apenas benefícios, na medida em que o ideal seria ter a oportunidade de comparar o desempenho deste grupo com o de outros, tornando-se numa limitação. Este estudo decorreu num espaço temporal muito limitado, uma vez que foi realizado apenas num semestre. O ideal seria realizar o mesmo estudo no decorrer de um ano letivo.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Chard, D. J. e Dickson, S. V. (1999). *Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines*. [Versão eletrónica] Acedido em 28 de fevereiro de 2012, em: <http://www.ldonline.org/article/6254/>
- Cortejo Etnográfico das festas de Nossa Senhora da Agonia em Viana do Castelo – Portugal*. Acedido em 07 de fevereiro de 2012, em: <http://www.flickr.com/photos/cidagarcia/2091215222/>
- Fernandes, P. F. (2005). *Literacia Emergente e contextos educativos*. [Versão eletrónica] Acedido em 06 de outubro de 2011, em: http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf.
- Fernandes, P. F. (2007). *Livros, Leitura e Literacia Emergente. Algumas pistas acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em contexto de Jardim-de-Infância*. [Versão eletrónica] Acedido em 13 de outubro de 2011: 1-13.
- Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J. e Grego, T. (2003). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia Clube da Leitura*. [Versão eletrónica] Gulbenkian Casa da Leitura: 1-14.
- Gamelas, A. M., Santos, F., Silva, M., Tormenta, N. e Martins, V. (2006). *Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos*. [Versão eletrónica] Gulbenkian Casa da Leitura: 1-11.
- Gamelas, A. M. e Leal, T. (2008). *Ambiente de Literacia. Apresentação da Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos – ELLCO*. [Versão eletrónica] Gulbenkian Casa da Leitura: 1-13.

Instituto Nacional de Estatística, Statistics Portugal, Censos 2011. Acedido em 07 de fevereiro de 2012, em:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOES_pub_boui=122073978&PUBLICACOESmodo=2

Lessard-Hérbert, M. (s/d). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, J. A., Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F., Lopes, T. e Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-infância – Manual de actividades*. 1ª Edição, Agosto de 2006. Editora: Asas Editores, S. A.

Mata, L. (2011). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância. [Versão eletrónica] Acedido em 06 de outubro de 2011, em: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=111>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Michelle, H. L. (s/d). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DGIDC.

Oom, A. (2009). *A Cigarra e a Formiga – Era uma vez...* Lisboa: Zero a Oito.

Oom, A. (2011). *O Rato do Campo e o Rato da Cidade – Era uma vez...* Lisboa: Zero a Oito.

Oom, A. (2011). *O Rato e o Leão – Era uma vez...* Lisboa: Zero a Oito.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Papalia, Diane, E., Olds, Sally, Wendkos, Feldman, Ruth e Duskin (2009). *O Mundo da Criança. Da infância à adolescência*. 11ª Edição, São Paulo: McGraw-Hill.

Pereira, I. S. P. e Viana, F. L. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões*.

Editora: Instituto da Criança – Universidade do Minho. [Versão eletrónica] Acedido em 06 de outubro de 2011, em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%c3%a1cticaOralidade.pdf>

Projeto Curricular de Grupo do Jardim de Infância (ano letivo 2011/2012)

Sampieri, R. H., Collado, C. H. e Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Editora: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Silva, Isabel L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.

Viana do Castelo. In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Acedido em 07 de fevereiro de 2012, em: [http://www.infopedia.pt/\\$viana-do-castelo](http://www.infopedia.pt/$viana-do-castelo)

Viana, F. L. P. (2001). *Melhor falar para melhor ler – Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4 - 6 anos)*. Março de 2001. Edição: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Whitehurst, G. J. e Lonigan, C. J. (1998). *Child Development and Emergent Literacy*. [Versão eletrónica] Blackwell Publishing on behalf of the Society for Research in Child. Acedido em 06 de outubro de 2011, em: <http://www.jstor.org/stable/1132208>

Anexos

Anexo I - Planificações da investigação

PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

SEMANA DE 28,29 E 30 DE NOVEMBRO DE 2011

TRIO PEDAGÓGICO:		IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	EDUCADORA COOPERANTE:	AMBIENTE EDUCATIVO:	GRUPO: 21 CRIANÇAS
FERNANDA TEIXEIRA LETÍCIA BOUÇADA RENATA FERNANDES		JARDIM DE INFÂNCIA DA ÁBELHEIRA	MARIA EUNICE AMARAL DE CAMPOS MAGALHÃES	SALA DE ATIVIDADES	(1 DE 3 ANOS 6 DE 4 ANOS 14 DE 5 ANOS)
MESTRANDA RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO: RENATA FERNANDES, 4025			PERÍODO: MANHÃ/TARDE	DIA DA SEMANA: SEGUNDA-FEIRA	
ÁREAS/DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS/OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES		RECURSOS/ESPAÇOS FÍSICOS	AValiação
1. Área de Formação Pessoal e Social: <u>1.1; 1.2; 1.3; 1.4;</u> 2. Área de Expressão e Comunicação: <u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita: 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.7; 2.8; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.13; 2.14.</u> <u>Domínio da expressão dramática: 2.6.</u> 3. Área de Conhecimento do Mundo: 2.7.	1.1 Interagir socialmente, influenciados pelo meio envolvente. 1.2 Favorecer a autonomia da criança e do grupo assentando na aquisição do saber-fazer e dando-lhe maior independência e responsabilidade. 1.3 Participar democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si. 1.4 Desenvolver o espírito crítico. 2.1 Adquirir um maior domínio da linguagem oral. 2.2 Utilizar a língua como forma de interação social e aprendizagem. 2.3 Fomentar o diálogo e a discussão entre as crianças. 2.4 Extrair e reter a informação essencial em diferentes discursos. 2.5 Reconhecer a capa, contracapa,	Atividade Pedagógica Às 11h00, a Educadora receberá as crianças. Estas deverão dirigir-se para a Biblioteca e sentar-se de frente para a Educadora. Será contado o conto tradicional “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” (adaptado por Ana Oom) (Anexo 1) através da utilização do livro. De modo a preparar e motivar as crianças para a audição da história será cantada a seguinte canção: Está na hora da história Vamos todos escutar Sentadinhos, bem atentos Para logo escutar. Antes de iniciar a leitura da história, a Educadora explorará o livro, juntamente com as crianças, questionando-as relativamente à capa e suas ilustrações, bem como às possíveis histórias consoante a exploração. A Educadora colocará as seguintes questões: “Que		Biblioteca. Conto “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”. Livro. Sala de atividades. Quadro de giz. Folhas de papel com as diferentes palavras da frase. Folhas de registo.	A criança mostra-se atenta e motivada. A criança participa ativamente nas atividades. A criança demonstra sentido crítico, respeitando a opinião dos colegas. A criança reconhece a capa, contracapa e lombada. A criança entreaajuda-se dentro do grupo. A criança utiliza a língua como forma de interação social e aprendizagem. A criança expõe ideias com clareza. A criança extrai e retém a informação essencial em diferentes discursos.





	<p>título e lombada.</p> <p>2.6 Envolver-se numa situação imaginária, atribuindo significado próprio ao espaço.</p> <p>2.7 Conhecer algumas características dos animais (tipo de animal/habitat).</p> <p>2.8 Recordar o título do conto.</p> <p>2.9 Recordar as personagens principais do conto.</p> <p>2.10 Conhecer o significado da palavra expressão “melhores iguarias”.</p> <p>2.11 Construir frases com a palavra “iguarias”.</p> <p>2.12 Segmentar a frase em pedaços</p> <p>2.13. Contar o número de palavras da frase.</p> <p>2.14 Segmentar a palavra “iguarias” em pedacinhos (sílabas).</p> <p>2.15 Contar o número de sílabas da palavra “iguarias”.</p> <p>2.16 Descobrir palavras que comecem com /ra/.</p>	<p><i>animais estão na capa?”; “Porque será que os ratos estão com as mãos dadas?”; “Onde estão os animais?”; “Os animais desta história são domésticos ou selvagens? Porquê?”; “O que irá acontecer?”.</i></p> <p>Seguidamente, a Educadora fará referência à contracapa do livro, à lombada, bem como à folha de rosto, dizendo às crianças quem é o autor e o ilustrador da história. A Educadora colocará a seguinte questão: <i>“O que veem na imagem?”; “Qual será o Rato do Campo? E o Rato da Cidade?”.</i></p> <p>No decorrer leitura, a Educadora lerá pausadamente, com uma entoação correta, com uma voz meiga e distinguirá as diversas falas com tons de voz diferentes, de modo a distinguir as personagens da história.</p> <p>No final da leitura da história, a Educadora questionará as crianças de forma a perceber se as crianças estiveram atentas e perceberam a história. A Educadora colocará questões de diferentes tipologias.</p> <p>Questões de interpretação literal: <i>“Qual é o título da história?”; “Quem são as personagens principais do conto?”; “Como se vestia o Rato do Campo? E o Rato da Cidade?”; “Qual foi o convite que o Rato da Cidade fez ao</i></p>		<p>A criança envolve-se numa situação imaginária, atribuindo significado próprio ao espaço.</p> <p>A criança conhece algumas características dos animais (tipo de animal/habitat).</p> <p>A criança lembra-se do título do conto.</p> <p>A criança lembra-se das personagens principais do conto.</p>
--	---	---	--	---





Rato do Campo?”; “O Rato do Campo aceitou o convite do Rato da Cidade?”; “Quantos dias ia ficar o Rato do Campo na cidade?”; “Como é que o Rato do Campo foi para a cidade?”; “Onde é que os dois amigos foram comer?”; “O que tinham para comer no restaurante?”; “Quem é que se aproximava dos dois amigos no restaurante?”; “De que se alimentava o Rato do Campo? E o Rato da Cidade?”; “O Rato do Campo gostou da forma como se vivia na cidade? Porquê?”.

Questões de interpretação inferencial: *“Como é que era a vida no campo? E como era a vida na cidade?”.*

Questões de leitura crítica: *“Na vossa opinião os Ratos deviam ter entrado às escondidas no restaurante?”.*

A Educadora deverá perguntar às crianças sempre *“Porquê?”* no sentido de as habituar a sustentar as suas opiniões/opções.

Questões de apreciação cognitiva, emocional, estética: *“Gostaram da história? Porquê?”; “De que parte da história gostaram mais? Porquê?”.*

Será estabelecido um diálogo com as crianças de forma a ser possível deduzir se a mensagem transmitida pela





		<p>história foi assimilada.</p> <p>Seguidamente, a Educadora escreverá a palavra “nova” – iguarias - no quadro com letra de imprensa e letra manuscrita (cursiva). Seguidamente recorrerá ao livro para perguntar às crianças o significado da expressão “melhores iguarias”. Após darem um significado pedirá às crianças para substituírem essa palavra (“iguarias”) por outra. De seguida, a Educadora pedirá às crianças para dizerem o singular da palavra nova. A Educadora pedirá às crianças para dizerem “pratos” de que gostem muito e que só comam de vez em quando.</p> <p>Higiene, almoço e recreio</p> <p>Às 13h:30 a Educadora receberá as crianças. Estas deverão sentar-se, à mesa, nos respectivos lugares a fim de participarem e darem continuidade à atividade pedagógica.</p> <p>Seguidamente a Educadora pedirá às crianças para formarem frases com a palavra nova e levará uma frase previamente construída: “<i>Este bolo é uma iguaria.</i>” Esta explicará que esta frase tem um ponto final, mas que há outras frases que terminam com um ponto de interrogação (exemplo da história: “<i>Gostava tanto da sua</i></p>		<p>A criança conhece o significado da expressão “melhores iguarias”.</p> <p>A criança diz o singular da palavra “iguarias”.</p> <p>A criança constrói frases com a palavra “iguarias”.</p>
--	--	--	--	--





tranquilidade, porque é que havia de ir para a agitação?”), outras terminam com um ponto de exclamação (exemplo da história: “Muito bem, vou aceitar o convite!”) e outras que terminam com reticências (exemplo: “Era uma vez...”).

A Educadora pedirá a ajuda de cinco crianças para a actividade. Seguidamente entregará a cada criança uma palavra da frase - “Este bolo é uma iguaria.”. As crianças encontrar-se-ão pela seguinte ordem: Este/bolo/é/iguaria/uma. As restantes crianças ajudarão a corrigir a frase. Posteriormente, a Educadora ajudará as crianças a segmentar a frase em pedaços (palavras) com batimentos no joelho (estas serão colocadas no quadro). De seguida, a Educadora entregará uma tira de papel a cada criança com a frase para que estas a dividam em palavras e colem na folha de registo (Anexo 2). Depois as crianças terão de contar quantas palavras existem na frase e registar na folha de registo, dada anteriormente, o número de palavras da frase (cada palavra corresponde a um círculo).

De seguida, a Educadora ajudará as crianças a segmentar a palavra nova – iguarias – em pedacinhos (sílabas) e rodeará os pedacinhos da palavra no quadro. A Educadora

A criança segmenta a frase em pedaços.

A criança conta o número de palavras da frase.

A criança segmenta a palavra “iguarias” em pedacinhos (sílabas).





		<p>entregará uma folha de registo (Anexo 3) a cada criança para que estas escrevam os pedacinhos da palavra em cada rectângulo. De seguida, as crianças contarão os pedacinhos da palavra e pintarão o número de pedacinhos na folha de registo (cada círculo corresponde a um pedacinho).</p> <p>A palavra nova será escrita no livro das palavras novas e ilustrada por uma das crianças.</p> <p>Posteriormente a Educadora apresentará uma cartolina com uma imagem de um rato e respetiva escrita no centro e questionará as crianças: “<i>Que imagem veem?</i>”. De seguida, a Educadora ajudará as crianças a segmentar a palavra em pedacinhos (sílabas). Depois pedirá para dizerem o primeiro pedacinho da palavra “rato”. Finalmente pede-lhes para descobrirem palavras que comecem com o mesmo pedacinho da palavra “rato”. Estas palavras serão escritas na cartolina e as crianças realizarão um desenho representativo de cada palavra. No final exporão o seu trabalho no painel exterior da sala.</p>		<p>A criança descobre palavras que comecem com /ra/.</p>
--	--	--	--	--

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Oom, A. (2011). *O Rato do Campo e o Rato da Cidade* – Era uma vez... Lisboa: Zero a Oito.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.
- Sim-Sim, I. (Coordenador); Duarte, C.; Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I. (Coordenador); Silva, A. C.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.



O Rato do Campo e o Rato da Cidade

Era uma vez um Rato que vivia no campo. Adorava a sua vida calma, de andar pelos campos à vontade e longe de qualquer perigo. Um dia, o seu amigo Rato que vivia na cidade escreveu-lhe uma carta. Propunha-lhe que fosse passar uns dias com ele à cidade.

O Rato do Campo hesitou. Gostava tanto da sua tranquilidade, porque é que havia de ir para a agitação? No entanto, sempre tinha tido curiosidade de ver como era realmente a vida da cidade.

– Muito bem, vou aceitar este convite! Afinal, são só dois ou três dias!

Apanhou o comboio e lá partiu. Ao chegar, o Rato da Cidade estava à sua espera. Como a viagem tinha sido longa, o Rato do Campo estava cheio de fome.

O amigo tranquilizou-o:

– Não te preocupes. Conheço um sítio fantástico onde podemos matar a nossa fome. Hoje à noite há uma grande festa num restaurante aqui perto. Sei por onde podemos entrar sem sermos vistos e vamos poder deliciar-nos com tudo o que há de mais saboroso.

Ao chegarem ao restaurante, dirigiram-se à porta das traseiras e, muito discretamente, não fosse alguém vê-los, entraram.

Não queriam acreditar em tudo o que viam. Eram as melhores iguarias: tantos queijos diferentes, doces de fazer crescer água na boca e uma quantidade enorme de pratos com um aspecto fabuloso.

O Rato do Campo quase não conseguia falar:

– Que fartura! Afinal, valeu a pena vir até cá. No campo só como raízes secas e sem qualquer sabor!

A fome dos dois amigos era tanta que imediatamente, se prepararam para atacar todas aquelas delícias.

Enquanto um subiu para a mesa, o outro foi para a bancada, e tão entretidos estavam que nem deram conta que se aproximava um grande Gato, também ele cheio de fome.

Ao ver estes dois ratos tão apetitosos, o Gato avançou sem fazer qualquer barulho e lançou-se sobre eles. Gerou-se uma grande confusão: ouviam-se pratos a partir, tachos e panelas a cair e os dois ratos desataram numa correria tal pelas ruas da cidade que deixaram toda a comida para trás.

O Rato do Campo apanhou um valente susto e disse ao Rato da Cidade:

– Meu amigo! Que vida tão agitada! Não sei como aguentas viver na cidade...

O outro Rato respondeu:

– Por esta é que eu não esperava! Foi um grande susto!

– É verdade, amigo! E digo-te que não há nada como viver no campo! Que saudades de comer umas belas raízes secas e sem gosto! – acrescentou o Rato do Campo.

Depois desta grande aventura, o Rato do Campo mal podia esperar por voltar à sua vida calma. A agitação da cidade ajudou-o a perceber, afinal, o quanto era bom viver rodeado pelo sossego e pela tranquilidade do campo!

Adaptação de texto de Ana Oom | Ilustrações de Madalena Matoso

Área: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Objetivo: desenvolver competências de literacia.



Sim

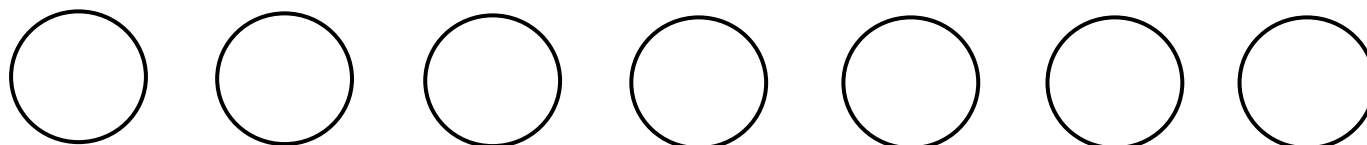


Mais ou menos



Não

ESTE BOLO É UMA IGUARIA.



Nome: _____ Data: ____/____/____

Área: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Objetivo: desenvolver competências de literacia.



Sim



Mais ou menos



Não

IGUARIA

Nome: _____

Data: ____/____/____

Anexo II - Cheklist da avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 3 Anos	Educação Pré-Escolar Ano Lectivo ____/____/____
---	---

Nome _____

Data de Nascimento ____/____/____ Período de Observação: _____

Jardim de Infância _____

ÁREAS		SINTESE DAS APRENDIZAGENS NAS ÁREAS DE CONTEÚDO	N/A	E	A
Formação Pessoal e Social	Conhecimento de si	Sabe o seu primeiro nome.			
		Reconhece-se numa fotografia.			
		Identifica a sua idade com os dedos.			
		Reconhece o seu sexo.			
	Autonomia	Vai sozinho à casa de banho.			
		É capaz de executar ordens simples.			
	Relação com os outros	Aceita a ausência dos pais.			
		Dialoga com as outras crianças.			
Expressão e Comunicação	Linguagem Oral	Expressa-se, a pedido.			
		Responde a perguntas simples.			
	Linguagem Escrita	Presta atenção a uma história simples.			
		Consegue virar uma página de cada vez (livro cartonado).			
	Matemática	Completa um puzzle de quatro peças.			
		Agrupa dois elementos de acordo com a mesma característica.			
	Expressão Motora	Anda em várias direcções.			
		Sobe escadas alternando os pés.			
	Expressão Plástica	Faz bolas de massa de modelagem.			
		Cola pedaços de papel num espaço limitado.			
	Expressão Dramática	Imita alguns animais na sua locomoção.			
	Expressão Musical	Canta em conjunto com os colegas.			
		Identifica animais pelos sons que produzem.			

ÁREAS		SINTESE DAS APRENDIZAGENS NAS ÁREAS DE CONTEÚDO	N/A	E	A
Conhecimento do Mundo	Meios/ Culturais	Sabe da existência de diferentes espaços não J.I. (WC, refeitório, exterior...)			
		Identifica familiares mais próximos.			
	Ciências	Nomeia alguns animais			
		Nomeia alguns frutos.			

Observações:

O Educador de Infância _____

Data ____/____/____

N/A – Não adquirido

E – Emergente
(em aquisição)

A - Adquirido

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 4 Anos	Educação Pré-Escolar Ano Lectivo ____/____
---	--

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Período de Observação: _____

Jardim-de-infância _____

ÁREAS		SINTESE DAS APRENDIZAGENS NAS ÁREAS DE CONTEÚDO	N/A	E	A
Formação Pessoal e Social	Conhecimento de si	Reconhece e utiliza o seu símbolo no cabide.			
		Identifica características do seu corpo.			
	Autonomia	Utiliza adequadamente a casa de banho.			
		Come e bebe sozinho utilizando os talheres e o copo.			
		Trata da sua higiene pessoal.			
	Relação com os outros	Participa na conversa de grupo.			
		Escolhe os amigos para trabalhar e brincar.			
Expressão e Comunicação	Linguagem Oral	Expressa-se por iniciativa própria.			
		Compreende a ideia principal de uma história ou de uma imagem.			
		Tem vocabulário fluente/articula correctamente.			
	Linguagem Escrita	Tem gosto pelos livros.			
		Manuseia correctamente os livros.			
	Matemática	Identifica cores primárias.			
		Faz correspondências.			
		Completa um puzzle de 20 peças.			
		Conta racionalmente até 5.			
	Expressão Motora	Salta a pés juntos e de pernas afastadas.			
		Segue comandos verbais (incluindo diversas direcções).			
	Expressão Plástica	Utiliza de forma adequada o lápis e o pincel.			
		Consegue colorir um espaço limitado.			
		Utiliza a tesoura de forma adequada.			
		Representa graficamente a figura humana.			

ÁREAS		SINTESE DAS APRENDIZAGENS NAS ÁREAS DE CONTEÚDO	N/A	E	A
Expressão e comunicação	Expressão Dramática	Movimenta-se de forma livre e pessoal.			
		Começa a criar jogos no “faz-de-conta”			
	Expressão Musical	Acompanha canções com gestos.			
		Memoriza e reproduz canções simples.			
Conhecimento do Mundo	Meios/ Culturais	Identifica as diferentes áreas da sala.			
		Identifica graus de parentesco.			
	Ciências	Tem noção da existência do dia e da noite.			
		Tem consciência das diferentes condições atmosféricas.			

Observações:

O Educador de Infância _____

Data ____/____/____

N/A – Não adquirido

**E – Emergente
(em aquisição)**

A - Adquirido

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 5 Anos	Educação Pré-Escolar Ano Lectivo ____/____/____
---	---

Nome _____

Data de Nascimento ____/____/____ Período de Observação: _____

Jardim de Infância _____

ÁREAS		SINTESE DAS APRENDIZAGENS NAS ÁREAS DE CONTEÚDO	N/A	E	A
Formação Pessoal e Social	Conhecimento de si	Diz o seu nome completo e idade.			
		Sabe o nome próprio dos pais.			
	Autonomia	Começa um trabalho sozinho.			
		Executa um trabalho até ao fim.			
		Despe e veste algumas peças de roupa sozinha.			
	Relação com os outros	Pede desculpa sem que seja necessário lembrar.			
		Segue as regras de jogo, dirigidas por adultos.			
Expressão e Comunicação	Linguagem Oral	Relata experiências diárias.			
		Pergunta o significado das palavras novas.			
		Emprega correctamente ontem/hoje/amanhã.			
	Linguagem Escrita	Escreve o seu nome sem copiar.			
		Faz preensão correcta do lápis sobre o papel.			
	Matemática	Faz conjuntos e classificações.			
		Conta mecanicamente até vinte.			
		Realiza correspondências até dez.			
	Expressão Motora	Salta a pé coxinho, com equilíbrio.			
		Memoriza e realiza percursos simples.			
		Participa durante toda a actividade.			
Expressão e comunicação	Expressão Plástica	Identifica e nomeia as cores secundárias.			
		Representa a figura humana.			
		Efectua recortes com facilidade.			
	Expressão Dramática	Cria os seus próprios jogos.			
		Participa na representação de uma história.			
		Coordena o seu papel com o de outras crianças.			
	Expressão Musical	Memoriza e reproduz canções e lengalengas.			
		Canta em grupo e em grande grupo.			

ÁREAS		SINTESE DAS APRENDIZAGENS NAS ÁREAS DE CONTEÚDO	N/A	E	A
Conhecimento do Mundo	Meios/ Culturais	Identifica os membros da família e as funções que desempenham.			
		Nomeia diferentes tipos de transportes.			
	Ciências	Apercebe-se das diferentes condições atmosféricas.			
		Diz o nome das estações do ano.			
		Diz o nome da estação do ano em que se encontra.			

Observações:

O Educador de Infância _____

Data ____/____/____

N/A – Não adquirido

E – Emergente
(em aquisição)

A - Adquirido

Anexo III - Grelhas de observação

Grelha de observação

MESTRANDA RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO		DATA DE OBSERVAÇÃO			IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO				EDUCADORA COOPERANTE:					AMBIENTE EDUCATIVO:			GRUPO: 21 CRIANÇAS				
RENATA FERNANDES, 4025		15 E 16 DE NOVEMBRO			JARDIM DE INFÂNCIA DA ABELHEIRA				MARIA EUNICE AMARAL DE CAMPOS MAGALHÃES					SALA DE ATIVIDADES			(1 DE 3 ANOS 6 DE 4 ANOS 14 DE 5 ANOS)				
NOMES DAS CRIANÇAS	Diogo	Guilherme	Tiago	Catarina	Marcos	Maria	Inês Maria	Dinis Armas	Matilde	Tomás Santos	Inês Rocha	Juliana	Pedro	Diana	Gui	Gabriela	Gonçalo	Luís	Dinis Pereira	Ana Beatriz	Beatriz
COMPETÊNCIAS A AVALIAR																					
CONHECE AS CARACTERÍSTICAS DO IMPRESSO																					
LEMBRA-SE DO TÍTULO DO CONTO																					
LEMBRA-SE DAS PERSONAGENS PRINCIPAIS DO CONTO																					
RESPONDE A PERGUNTAS, DEMONSTRANDO QUE COMPREENDEU A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA ORALMENTE																					
APRESENTA UM DISCURSO FLUIDO E COERENTE																					
CONHECE O SIGNIFICADO DA PALAVRA “IMPONENTE”																					
CONSTRÓI FRASES COM A PALAVRA “IMPONENTE”																					
SEGMENTA A FRASE EM PEDAÇOS																					
CONTA O NÚMERO DE PALAVRAS DA FRASE																					
RECONTA O CONTO “O RATO E O LEÃO”																					
SEGMENTA A PALAVRA “IMPONENTE” EM PEDACINHOS (SÍLABAS)																					
CONTA O NÚMERO DE BOCADINHOS DA PALAVRA																					
DESCOBRE PALAVRAS QUE RIMEM COM “LEÃO”																					

A – Adquirido

EA – Em Aquisição

NA – Não Adquirido

Grelha de observação

MESTRANDA RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO		DATA DE OBSERVAÇÃO			IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO				EDUCADORA COOPERANTE:					AMBIENTE EDUCATIVO:			GRUPO: 21 CRIANÇAS					
RENATA FERNANDES, 4025		28 DE NOVEMBRO			JARDIM DE INFÂNCIA DA ABELHEIRA				MARIA EUNICE AMARAL DE CAMPOS MAGALHÃES					SALA DE ATIVIDADES			(1 DE 3 ANOS 6 DE 4 ANOS 14 DE 5 ANOS)					
NOMES DAS CRIANÇAS COMPETÊNCIAS A AVALIAR		Diogo	Guilherme	Tiago	Catarina	Marcos	Maria	Inês Maria	Dinis Armas	Matilde	Tomás Santos	Inês Rocha	Juliana	Pedro	Diana	Gui	Gabriela	Gonçalo	Luís	Dinis Pereira	Ana Beatriz	Beatriz
CONHECE AS CARACTERÍSTICAS DO IMPRESSO																						
LEMBRA-SE DO TÍTULO DO CONTO																						
LEMBRA-SE DAS PERSONAGENS PRINCIPAIS DO CONTO																						
RECONTA O CONTO “O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE”																						
RESPONDE A PERGUNTAS, DEMONSTRANDO QUE COMPREENDEU A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA ORALMENTE																						
APRESENTA UM DISCURSO FLUIDO E COERENTE																						
CONHECE O SIGNIFICADO DA PALAVRA “IGUARIAS”																						
CONSTRÓI FRASES COM A PALAVRA “IGUARIAS”																						
SEGMENTA A FRASE EM PEDAÇOS																						
CONTA O NÚMERO DE PALAVRAS DA FRASE																						
SEGMENTA A PALAVRA “IGUARIAS” EM PEDACINHOS (SÍLABAS)																						
CONTA O NÚMERO DE BOCADINHOS DA PALAVRA																						
DESCOBRE PALAVRAS QUE COMECEM COM /RA/																						

A – Adquirido

EA – Em Aquisição

NA – Não Adquirido

Grelha de observação

MESTRANDA RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO		DATA DE OBSERVAÇÃO			IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO				EDUCADORA COOPERANTE:					AMBIENTE EDUCATIVO:			GRUPO: 21 CRIANÇAS					
RENATA FERNANDES, 4025		5 DE DEZEMBRO			JARDIM DE INFÂNCIA DA ABELHEIRA				MARIA EUNICE AMARAL DE CAMPOS MAGALHÃES					SALA DE ATIVIDADES			(1 DE 3 ANOS 6 DE 4 ANOS 14 DE 5 ANOS)					
NOMES DAS CRIANÇAS COMPETÊNCIAS A AVALIAR		Diogo	Guilherme	Tiago	Catarina	Marcos	Maria	Inês Maria	Dinis Armas	Matilde	Tomás Santos	Inês Rocha	Juliana	Pedro	Diana	Gui	Gabriela	Gonçalo	Luís	Dinis Pereira	Ana Beatriz	Beatriz
CONHECE AS CARACTERÍSTICAS DO IMPRESSO																						
LEMBRA-SE DO TÍTULO DO CONTO																						
LEMBRA-SE DAS PERSONAGENS PRINCIPAIS DO CONTO																						
RECONTA O CONTO “A CIGARRA E A FORMIGA”																						
RESPONDE A PERGUNTAS, DEMONSTRANDO QUE COMPREENDEU A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA ORALMENTE																						
APRESENTA UM DISCURSO FLUIDO E COERENTE																						
CONHECE O SIGNIFICADO DA PALAVRA “VASCULHAR”																						
CONSTRÓI FRASES COM A PALAVRA “VASCULHAR”																						
SEGMENTA A FRASE EM PEDAÇOS																						
CONTA O NÚMERO DE PALAVRAS DA FRASE																						
SEGMENTA A PALAVRA “VASCULHAR” EM PEDACINHOS (SÍLABAS)																						
CONTA O NÚMERO DE BOCADINHOS DA PALAVRA																						
ILUSTRA UMA PARTE DA HISTÓRIA																						

A – Adquirido

EA – Em Aquisição

NA – Não Adquirido

Anexo IV - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmos/as Encarregados/as de Educação:

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pretendo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando/a se insere, centrado no domínio da Linguagem Oral e da Abordagem da Escrita.

Desta forma, será necessário proceder à recolha de dados através de registos de vídeo, áudio e de documentos, tais como as atividades realizadas pelas crianças, pelo que peço a vossa compreensão. Estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e anonimato, sendo que os resultados deste estudo apenas serão utilizados para fins académicos, sendo sempre preservada a identidade das crianças. Caso V. Ex.ª pretenda autorizar a participação do/a vosso/a educando/a, pedíamos o favor de preencher a respetiva declaração de autorização.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A Mestranda,

(Renata Fernandes)

(Cortar pelo picotado)

Eu, _____
Encarregado/a de Educação de _____,
declaro que autorizo a gravação áudio e vídeo e a participação do meu educando nas atividades propostas.

(Assinatura)

